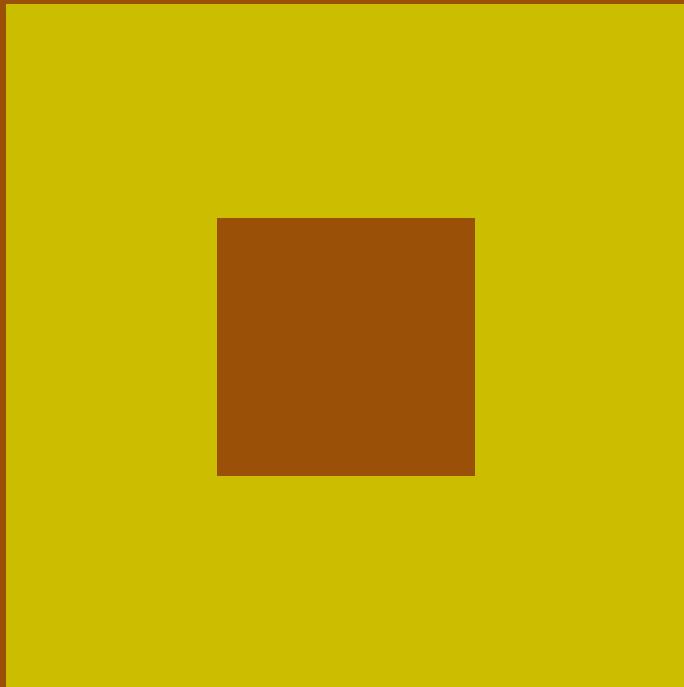




Vol. 7 – Num. 1
Marzo 2018



EL.LE

e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL <http://edizionicafoscarini.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Paola Celentini (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Université Stendhal, Grenoble, France) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi «Roma tre», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapaciulo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2018 Università Ca' Foscari Venezia

© 2018 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari. **Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing:** all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDITORIALE

Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta
Alfabetizzare in lingua seconda
Annalisa Brichese

7

LA DIMENSIONE TEORICA

Content-Specific Learning in CLIL
The Case of Physics Teaching in Italy
Fabiana Rosi

27

Logbook o Diario di bordo:
uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua
Marcella Menegale

51

Il concetto di coerenza nell'insegnamento della lingua seconda
Chiara Del Rio

75

LA DIMENSIONE METODOLOGICA

Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale
Una proposta per la lingua russa
Claudio Gabriele Macagno

91

Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2
attraverso la danza di tradizione popolare
Alessandra Pagan

119



**«Chi lece questo scrito mi deve compatire
perche non sono una per sona indelicende»**

Riflessioni sulla lingua ‘dal basso’ nella didattica dell’italiano

Paola Cantoni

135

LETTERATURA SCIENTIFICA

BELI – Bibliografia dell’Educazione Linguistica in Italia

Aggiornamento 2017

Paolo Balboni

155

Editoriale

Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta

Alfabetizzare in lingua seconda

Annalisa Brichese
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This study provides a report of the UNESCO documents and the profiles of illiterate or low-educated students in the mother tongue, as defined in international and national studies. We propose a reflection on the concept of student-centered teaching, in which the learning of oral and written skills are closely related. Literacy, then, would no longer be defined as just the teaching of reading and writing in the second language; but rather as an evolving process based both on formal and informal learning and on experiences, derived from interaction and participation in life and new social realities.

Sommario 1 L'analfabetismo secondo i rapporti UNESCO. – 2 Profili degli studenti adulti analfabeti e bassamente scolarizzati. – 3 La didattica dell'italiano L2 centrata sullo studente. – 4 Lo sviluppo delle abilità orali e scritte. – 4.1 Lo sviluppo delle abilità orali. – 4.2 Imparare a leggere e a scrivere in lingua seconda. – 5 Conclusioni.

Keywords Illiterate. Low-educated. Literacy. Second language. Oral and written skills.

1 L'analfabetismo secondo i rapporti UNESCO

Secondo gli ultimi dati UIS dell'Istituto per la Statistica UNESCO (2017a), sebbene l'alfabetizzazione sia stata in cima alla lista degli obiettivi di sviluppo prioritari negli ultimi decenni, 750 milioni di adulti nel mondo (due terzi dei quali sono donne) mancano ancora delle capacità di lettura e scrittura di base nella propria lingua madre.

Nonostante il tasso di alfabetizzazione globale degli adulti nel 2016 sia arrivato all'86%, mentre il tasso di alfabetizzazione giovanile abbia toccato il 91%, la maggior parte dei Paesi coinvolti nello studio ha comunque mancato l'obiettivo di «Educazione per Tutti» (EFA) di ridurre i tassi di analfabetismo degli adulti del 50% tra il 2000 e il 2015. A livello globale si stima infatti che i tassi di alfabetizzazione degli adulti e dei giovani siano cresciuti solo di 4% anziché del 50% come era stato ipotizzato (UNESCO 2017a).

Sempre secondo i dati raccolti e analizzati da UIS, l'Asia meridionale ospita quasi la metà (49%) della popolazione analfabeta globale. Le stime, inoltre, evidenziano che il 27% di tutti gli adulti analfabeti si concentra

nell'Africa subsahariana, il 10% nell'Asia orientale e sud-orientale, il 9% nell'Africa settentrionale e nell'Asia occidentale e circa il 4% nell'America latina e nei Caraibi. Meno del 2% della popolazione globale analfabeta vive nelle restanti regioni dell'Asia centrale, Europa e Nord America e Oceania.

I tassi di alfabetismo più bassi, inferiori al 50%, si osservano nell'Africa subsahariana e nell'Asia meridionale, soprattutto in alcuni Paesi come Afghanistan, Iraq, Benin, Burkina Faso, Repubblica centrafricana, Ciad, Comore, Costa d'Avorio, Etiopia, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haiti, Liberia, Mali, Mauritania, Niger, Senegal, Sierra Leone e Sud Sudan.

I dati sono più rincuoranti rispetto all'alfabetizzazione giovanile di età compresa tra i 15 e i 24 anni perché sono generalmente più alti dei tassi di alfabetizzazione degli adulti. Essi mostrano un notevole miglioramento tra i giovani in termini di capacità di lettura e scrittura e una costante riduzione delle differenze di genere. Cinquant'anni fa, quasi un quarto dei giovani mancava di competenze di alfabetizzazione di base rispetto al dato del 10% nel 2016.

Ciò riflette, in generale, un maggiore accesso alla scolarizzazione tra le giovani generazioni anche se i tassi di alfabetizzazione giovanile rimangono bassi in molti Paesi dell'Africa subsahariana a causa del difficile accesso alla scuola, dell'abbandono scolastico o della scarsa qualità dell'istruzione.

I dati raccolti dall'UNESCO mostrano come l'analfabetismo sia in generale diminuzione a livello globale, ma come permangano quote ancora elevate di analfabetismo in alcune aree geografiche, in cui la povertà, le difficoltà climatiche, i conflitti armati spingono le popolazioni ad abbandonare i territori e migrare.

In uno studio del 2010, Bigelow e Schwarz individuano le principali ragioni per le quali questi studenti non hanno ricevuto un'adeguata istruzione formale. In particolare, identificano fra le cause:

1. l'instabilità politica, le guerre civili, i genocidi e la fame che causano la chiusura delle scuole, il dislocamento interno della popolazione, la migrazione forzata. Nei campi profughi, l'istruzione è spesso impossibile o continuamente interrotta;
2. la povertà che impedisce ai bambini di frequentare la scuola perché le famiglie non possono permettersi libri, vestiti o necessitano che i figli lavorino e aiutino la famiglia;
3. l'appartenenza ad un gruppo emarginato all'interno del proprio Paese, privato delle opportunità di istruzione a causa dell'oppressione etnica.
4. i disastri naturali che possono sconvolgere una comunità al punto da dover mantenere chiuse le scuole e costringere le persone a spostarsi, interrompendo così le opportunità educative per lungo tempo.

Sono pertanto necessari ulteriori sforzi per raggiungere il nuovo obiettivo di alfabetizzazione che vede, entro il 2030, la volontà di assicurare a tutti i giovani e ad una parte considerevole di adulti, uomini e donne,

di raggiungere le competenze minime legate all'acquisizione della lettoscrittura e della numeracy.

Minuz e Borri (2016, 220) affermano che:

Firstly, the growth of the migrant population – nowadays representing 8,2% of the Italian population – has diversified the educational needs, including language needs, according to the different biographies, projects, individual paths of access to the host society, actual living situations, cultural and linguistic backgrounds. Secondly, the recent influx of asylum seekers and refugees requires a fast adaptation of the language provision to new teaching environments, such as short courses – due to the mobility of the asylum seekers/refugees population –, focused on the first linguistic support, and meanwhile preparing the refugees for further vocational training and job search.

Per quanto concerne la realtà italiana, gli apprendenti immigrati e rifugiati che seguono corsi di lingua italiana hanno modificato l'assetto delle classi di apprendimento (ad esempio nei CPIA, SPRAR e CAS) poiché si tratta di apprendenti prevalentemente uomini, con nulli o scarsi contatti con la lingua scritta e provenienti da aree rurali o di conflitto (Minuz, Borri 2017).

Questi studenti hanno ricevuto un'educazione formale in L1 inferiore ai 7 anni di scuola, alcuni non sono stati alfabetizzati in L1 (circa il 10%) o non hanno completato il primo ciclo di scuole (20%).

Il quadro ci permette di fare alcune considerazioni rispetto all'apprendimento della lingua seconda per studenti che hanno ricevuto scarsa o nulla scolarizzazione in lingua madre. Afferma infatti Bertolotto (2003, 693) che:

lo stesso concetto di 'alfabetizzazione' in una L2 ha tratti di ambiguità terminologica: l'alfabetizzazione avviene infatti, di norma, nella lingua che si parla e le abitudini linguistiche dell'orale confluiscono nell'agevolare l'apprendimento dello scritto. Alfabetizzare in una L2 significa invece mettere in contatto chi impara con il codice scritto di una lingua poco (o per nulla) conosciuta i cui segni e ciò che vanno a comporre sono estranei.

2 Profili degli studenti adulti analfabeti e bassamente scolarizzati

Il progetto del Consiglio d'Europa *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti* (ILMA) ha come obiettivo quello di offrire supporto per facilitare l'integrazione dei migranti all'interno della società civile.

I migranti adulti sono un gruppo eterogeneo in cui possono essere identificati diversi profili di alfabetizzazione che tengano conto del loro background educativo e formativo.

In questo studio si propongono quattro gruppi principali di studenti migranti, indicati con le lettere A, B, C, D, con lo scopo di aiutare istituzioni e insegnanti a fornire corsi orientati ai bisogni dello studente analfabeto o bassamente scolarizzato in lingua madre.

Gli studenti di tutti e quattro i gruppi sono spesso in grado di partecipare pienamente alla vita sociale del proprio Paese o del Paese ospitante quindi le definizioni che seguono sono intese a facilitare il loro accesso all'istruzione e a ridurre il rischio di esclusione, sulla base alle esigenze evidenziate dall'UNESCO per questi target specifici.

Le caratteristiche di ciascun gruppo possono essere sintetizzate come segue:

- Gruppo A. Adulti che non hanno ricevuto un'educazione nel Paese d'origine, la cui lingua madre generalmente non è scritta o non è il mezzo di istruzione. Gli individui di questo gruppo potrebbero non aver sviluppato alcuna nozione di scrittura intesa come sistema semiotico, quindi potrebbe essere difficile per loro capire come una parola e un testo scritti siano portatori di significato. I membri di questo gruppo sono definiti studenti pre-alfabeti e, per le caratteristiche specifiche evidenziate, sono le persone più vulnerabili.
- Gruppo B. Adulti che non hanno mai imparato a leggere o scrivere nella loro lingua madre possono essere descritti come analfabeti totali o strumentali poiché non hanno avuto alcuna istruzione formale. I programmi linguistici per questa tipologia di studenti dovrebbero avere, quindi, i seguenti obiettivi interconnessi all'acquisizione linguistica:
 1. obiettivi tecnici, relativi all'alfabetizzazione strumentale;
 2. obiettivi linguistico-comunicativi, relativi all'alfabetizzazione funzionale;
 3. obiettivi *learning-to-learn* relativi alle abilità di studio e la consapevolezza del processo di apprendimento.

All'interno di questo gruppo, ulteriori distinzioni devono essere fatte sulla base del sistema di scrittura della L1 dei migranti e della distanza tipologica tra L1 e la lingua della comunità ospitante. È quindi utile distinguere tra:

1. migranti che parlano una lingua non alfabetica. Si pensi, ad esempio, alla scrittura cinese: in questo sistema di scrittura le unità grafiche, i caratteri, non rappresentano suoni ma significati. Peculiarità del sistema di scrittura cinese è dunque la fusione in un unico segno di tre unità (grafica, di significato, di suono) e la corrispondenza che di conseguenza in esso esiste tra carattere, morfema e sillaba. Pur essendo i caratteri cinesi associati a sillabe, questa scrittura non si può definire sillabica perché la corrispondenza carattere-sillaba non è biunivoca (Abbiati 2008);
2. migranti che parlano una lingua sillabica o alfabetica di un sistema non latino. Si pensi, ad esempio, all'arabo che, rispetto

alle lingue dell'Europa occidentale, distingue tra vocali lunghe e brevi, che non sono scritte e la cui direzione di scrittura è da destra a sinistra.

Anche il tipo e la frequenza di contatti che i migranti hanno con la lingua del Paese ospitante (solo mediata, rara, frequente, giornaliera) e i domini in cui questi contatti si verificano (privato, pubblico, professionale, educativo) sono variabili fondamentali per predisporre una suddivisione che tenga conto sia dei livelli linguistici sia dei profili degli studenti e per programmare sillabi e curricoli che rispondano ai loro bisogni (Minuz, Borri, Rocca 2016).

- Gruppo C. Adulti che hanno avuto una scolarizzazione limitata nella loro lingua madre, in generale meno di 5 anni, possono essere descritti come semi-alfabeti. Questi studenti, quindi, non sono più in grado di leggere e scrivere nella maggior parte delle situazioni quotidiane perché hanno avuto una scolarizzazione insufficiente e non possono partecipare a tutte quelle attività in cui le competenze di lettura e scrittura sono richieste. Questa tipologia di studenti è definita anche bassamente scolarizzata o analfabeta funzionale.

È anche possibile includere un'altra tipologia di apprendenti adulti in questo gruppo ovvero migranti che hanno parzialmente perso le loro capacità di alfabetizzazione per mancanza di d'uso o formazione e sono quindi in uno stato di analfabetismo secondario o di ritorno. Questo gruppo, identificato come semi-alfabeta include, quindi, gli analfabeti funzionali e gli analfabeti di ritorno.

L'alfabetizzazione deve rispondere ai bisogni di una vasta gamma di tipologie indentificate sia sulla base del livello di alfabetizzazione in lingua madre, sia rispetto il sistema di scrittura e lettura in cui questi studenti possono aver acquisito un'alfabetizzazione iniziale. Pertanto, anche i bisogni dei migranti semi-analfabeti variano a seconda che la loro L1 abbia:

1. un sistema di scrittura diversa da quelle sillabiche e alfabetiche;
2. un sistema di scrittura sillabica o alfabetica diverso da quello della lingua della comunità ospitante.

Anche in questo caso, altre variabili da considerare sono il tipo di contatto che i migranti hanno con la lingua del Paese ospitante (solo mediata, rara, frequente, giornaliera) e i domini in cui avviene quel contatto (privato, pubblico, professionale, educativo).

Questo documento si concentra sulle tipologie di discenti pre-alfabeti, analfabeti e semialfabeti. In questi gruppi rientrano anche i migranti che non sono alfabetizzati a causa di problemi cognitivi o di apprendimento: il presente contributo non prende in esame questa tipologia di studenti a causa delle complesse problematiche connesse all'identificazione di tali disabilità tra lingue e culture (Lovrien Schwarz 2009).

- Gruppo D. Adulti che sono stati scolarizzati nella propria lingua madre sono invece definiti studenti alfabetizzati. Questo gruppo è costituito da un ampio campione di apprendenti che varia a seconda del grado di scolarizzazione formale a cui hanno avuto accesso, della lingua madre, dell'età, della motivazione allo studio e di altre variabili personali e sociolinguistiche (Minuz, Borri, Rocca 2016).

Il Canadian Language Benchmarks (2000) è stato il primo documento specifico sull'alfabetizzazione iniziale in lingua seconda che ha individuato, nel continuum dei livelli di alfabetizzazione in L1, i profili di adulti pre-alfabeti, analfabeti e semi-analfabeti.

Minuz (2005, 118) ricorda che il documento:

Propugna un programma che sappia combinare l'approccio globale, guidato dai contenuti del testo, con un solido sviluppo delle abilità sequenziali. Richiama inoltre all'opportunità di insegnare ogni abilità all'interno di un contesto significativo. Lo scopo del documento è di aiutare i docenti a determinare il livello di sviluppo dei loro allievi e a progettare le appropriate attività di insegnamento/apprendimento. Tale sviluppo è relativo alle sole abilità di lettura e scrittura, poiché il livello di competenza nelle abilità orali in ingresso è molto variabile.

I descrittori di progressione della lettura, scrittura e competenza numerica, sono pensati per coloro che hanno avuto una scolarizzazione bassa o assente ma, secondo questo documento, sono utili anche per gli studenti già scolarizzati nella loro lingua madre che utilizzano però una scrittura non latina come il greco, il russo, il cinese e il punjabi. Questi studenti dovranno solo apprendere il nuovo sistema di scrittura alfabetica, con orientamento da sinistra a destra e dall'alto al basso, trasferendo le competenze di scrittura acquisite dalla L1 alla L2 (Canadian Language Benchmarks 2000).

Nel presente contributo, gli adulti scolarizzati in una lingua con caratteri non latini sono considerati studenti alfabetizzati da inserire in un percorso iniziale di acquisizione della L2, in accordo con quanto affermato da (Minuz, Borri, Rocca 2016, 22):

Nonostante le competenze alfabetiche siano consolidate, gli apprendenti scolarizzati in un sistema di scrittura non latino possono richiedere un avviamento alla codifica/decodifica del sistema latino; la velocità di lettura e di scrittura può essere rallentata se l'apprendente legge e scrive abitualmente in logogrammi, anche quando la comprensione è buona, per gli alfabetizzati in arabo si tratta di imparare il movimento oculare da sinistra a destra. Più che di percorsi differenziati, questi apprendenti richiedono attenzione da parte dell'insegnante a ritmi di elaborazione del codice scritto più lenti di quelli usuali in apprendenti alfabetizzati nel sistema latino.

3 La didattica dell’italiano L2 centrata sullo studente

Burt, Peyton e Schaetzel (2008) e Peyton, Moore e Young (2010) affermano che due sono i principi di base che dovrebbero guidare la didattica L2 ad adulti analfabeti e bassamente scolarizzati:

1. un equilibrio dell’istruzione orientata al significato;
2. il collegamento delle pratiche didattiche alla vite degli studenti.

Gli approcci centrati sullo studente hanno l’obiettivo di coinvolgere attivamente gli apprendenti nel loro processo di apprendimento perché ciò che imparano in classe sia percepito come utile nella vita fuori dalla classe. Balboni (2002), riprendendo gli studi di Schumann (1997) elenca le motivazioni sulla base delle quali il cervello seleziona le informazioni che ritiene importanti:

- novità;
- attrattività;
- funzionalità ovvero la risposta ai propri bisogni;
- realizzabilità ovvero la percezione di essere in grado di svolgere il compito assegnato;
- sicurezza psicologica e sociale.

Quest’ultimo aspetto è stato descritto anche da Favaro (2013, 13), la quale afferma che:

Entrare in formazione da adulti, e in condizione di migrazione, richiede determinazione, disponibilità di tempo, apertura e fatica. Esige la necessità di fare posto alle nuove parole, ai suoni complessi e di difficile articolazione, alle regole grammaticali non sempre trasparenti, ai segni e significati talvolta oscuri. Esige anche l’accettazione di una sorta di necessaria regressione.

Lo studente adulto, pur analfabeta o bassamente scolarizzato, ha coscienza di sé e teme il giudizio negativo di altri studenti o del docente, inoltre, come suggerisce Serragiotto (2004, 175), è portatore «di un’esperienza vissuta» e ha una maggiore consapevolezza «delle relazioni e delle emozioni». Gli approcci comunicativi all’insegnamento delle lingue mettono l’accento su ciò che gli studenti conoscono, possono, vogliono e devono fare con la lingua che stanno apprendendo (Peyton, Moore, Young 2010). La didattica centrata sullo studente è il principio fondante dell’insegnamento della lingua in contesto comunicativo, che è «basato sul presupposto che il successo dell’apprendimento linguistico coinvolge non solo la conoscenza delle strutture e delle forme di una lingua, ma anche le funzioni e gli scopi che la lingua serve in differenti impostazioni di comunicazione» (Lightbown, Spada 2006, 196).

L'insegnante di italiano L2 deve:

- basarsi sulle esperienze e punti di forza degli studenti e insegnare loro come utilizzare strategie di apprendimento specifiche per raggiungere i loro obiettivi;
- concentrarsi sui bisogni, le abilità e gli interessi degli studenti fornendo al contempo esperienze di apprendimento che promuovano l'autonomia, la scelta, la cooperazione, la collaborazione, la comunicazione significativa e la consapevolezza metacognitiva;
- offrire agli studenti l'opportunità di utilizzare la lingua di destinazione per negoziare il significato con insegnanti e altri studenti nel lavoro di gruppo, nella progettazione e nelle interazioni basate sul compito, fornendo anche indicazioni, modellizzazione e feedback sul loro progresso;
- facilitare il lavoro degli studenti a coppie, in gruppo o individualmente a seconda dello scopo dell'attività, creando opportunità di apprendimento che rispecchino i compiti reali della vita degli studenti;
- utilizzare tecniche che migliorano il senso di competenza e l'autostima degli studenti.

In questo modo, il docente risponde a quelli che sono obiettivi degli approcci centrati sugli studenti ovvero la promozione dell'interazione tra apprendenti, l'utilizzo della lingua madre, quando possibile, in modo appropriato, il collegamento dei compiti scolastici con la vita degli studenti e l'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento (Peyton, Moore, Young 2010).

4 Lo sviluppo delle abilità orali e scritte

La caratteristica distintiva degli adulti che sono al centro di questo saggio è, dunque, che si tratta di studenti con un basso o nullo livello di competenza alfabetica in lingua madre che si trovano nella necessità di dover apprendere una nuova lingua, sia orale sia scritta in un nuovo contesto.

Afferma Bertolotto (2014, 114) che:

La literacy, per il suo carattere multidisciplinare, non è più intesa come il risultato dell'istruzione formale, o come l'acquisizione di un dato sistema semiotico in un certo momento della propria esistenza, quanto piuttosto come un processo continuo ed evolutivo basato sia sugli apprendimenti formali e informali maturati dagli individui durante il corso della vita sia sulle esperienze derivate dall'interazione e partecipazione alla vita dei gruppi e delle realtà sociali con cui si entra in contatto. Si può parlare in questo senso dell'alfabetizzazione come di «un processo che si sviluppa a spirale» cioè attraverso l'accumulazione e l'esercizio delle competenze alfabetiche funzionali nel tempo.

L'universo della scrittura, per sua natura, è diverso da quello dell'oralità soprattutto perché non ha necessariamente un legame con essa. L'oralità, invece, si collega profondamente con la realtà e con il contesto storico, sociale, economico e culturale nel tempo e nello spazio in cui si sviluppa (Adami 2008). Oggi, in tutte le culture occidentali, lo spazio pubblico e privato sono saturi di script e internet si limita a rafforzare questa tendenza dominante.

Sostiene Adami (2008) che, in società in cui la scrittura tende ad essere sempre più un tramite imperativo nelle relazioni umane, le pratiche di alfabetizzazione diventano fondamentali sia per favorire un processo di acculturazione, che ridefinirà l'intero sistema di riferimento sociale e simbolico dei migranti, sia per stimolare un ruolo attivo e consapevole degli stessi all'interno delle società ospiti. L'oralità differisce radicalmente dalla scrittura in termini di relazione con la realtà e la conoscenza. La scrittura consente di conservare e diffondere la conoscenza, confrontare le informazioni e discuterle, organizzarle e analizzarle.

Come afferma Borri (2013), dunque, alfabetizzare significa insegnare a leggere e scrivere ad adulti in una lingua seconda, ma al contempo anche sviluppare e consolidare quelle competenze comunicative necessarie per vivere ed interagire attivamente all'interno di una comunità e di una società.

4.1 Lo sviluppo delle abilità orali

Oltre ad imparare a leggere e scrivere per la prima volta, gli studenti adulti analfabeti e semi-analfabeti, inseriti in contesto d'apprendimento in lingua seconda, devono acquisire la lingua dell'oralità (Vinogradov, Bigelow 2010).

Negli ultimi anni, alcune ricerche stanno indagano la relazione tra l'oralità e la scrittura per questa tipologia di studenti, esplorando i modi in cui le loro competenze linguistiche influenzano l'alfabetizzazione (Condelli, Wrigley, Yoon 2009; Tarone, Bigelow 2005, 2007; Tarone, Bigelow, Hansen 2009). In queste ricerche si dimostra come la competenza linguistica orale degli studenti abbia un impatto positivo sullo sviluppo dell'alfabetizzazione in lingua seconda.

Uno studio condotto da Condelli, Wrigley e Yoon (2009) su migranti adulti bassamente scolarizzati in L1 e inseriti in un percorso di alfabetizzazione in L2 per l'acquisizione della lingua inglese, ha rilevato che gli apprendenti con competenza orale iniziale più elevata mostravano maggiori risultati nella lettura rispetto a coloro i quali avevano un livello di comprensione e produzione orale più basso.

In un altro studio Petersson et al. (2000), ha evidenziato invece che adulti non alfabetizzati in L1 hanno trovato maggiori difficoltà nella mani-

polazione di fonemi e nella ripetizione di parole con suono specifico iniziale rispetto agli studenti alfabetizzati in L1. I risultati della ricerca hanno messo in luce come anche la conoscenza della rappresentazione visiva delle parole, ovvero la capacità di associare grafema e fonema, sembra aiutare gli studenti a svolgere compiti che coinvolgono la percezione e la manipolazione dei suoni (Ong 1982; Olson 2006).

Linguaggio orale e alfabetizzazione sono dunque interdipendenti tra loro: la competenza linguistica orale apre la strada allo sviluppo dell'alfabetizzazione in una seconda lingua ma contemporaneamente il possesso delle abilità legate alla letto-scrittura migliora lo sviluppo del linguaggio orale.

Vinogradov e Bigelow (2010), riprendendo uno studio di Young-Scholten e Strom (2006), ricordano, comunque, che la conoscenza del solo alfabeto non porta alla consapevolezza fonologica e alla capacità di decodificare le parole. Questo dato sottolinea l'importanza dell'istruzione esplicita con gli studenti analfabeti e semi-analfabeti.

Apprendimento del parlato e comprensione dell'ascolto sono invece strettamente correlati nella capacità di:

- riconoscere i suoni della lingua;
- segmentare le parole e le frasi all'interno di una proposizione composta da una catena fonica;
- comprendere ciò che il parlante madrelingua produce.

Affermano Minuz e Borri (2016, 145) che:

i tempi di apprendimento del parlato sembrano mediamente più lenti nel caso di apprendenti analfabeti rispetto agli alfabetizzati [...]. L'analfabetismo sembra correlato a una minore capacità di elaborare e acquisire consapevolezza di alcune forme linguistiche (fonemi, morfemi, parole), con un effetto tangibile sullo sviluppo della competenza orale. Analfabeti e persone con deboli competenze alfabetiche, inoltre, non hanno accesso alla varietà di testi e usi della lingua che la letto-scrittura consente: l'input linguistico è meno ricco e variato. [...] Con gli analfabeti non si tratta di imposte una didattica del parlato differenziata, quanto di tenere conto di tempi di elaborazione prolungati e di utilizzare con maggiore gradualità tecniche didattiche per lo sviluppo delle competenze orali.

Gli obiettivi a cui l'insegnante deve tendere anche con questa tipologia di apprendenti sono quelli riportati nel Quadro Comune Europeo (2002) per il livello A1, ovvero che lo studente riesca a:

- comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto;
- presentare se stesso/a e altri;

- essere in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede);
- essere in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Va precisato che, nel 2018, è uscito un compendio al quadro che inserisce anche un nuovo livello pre-A1, che precede, nel continuum dell'acquisizione linguistica in lingua seconda, il livello A1. Il livello pre-A1 non identifica però l'ultimo stadio di alfabetizzazione per il profilo di studenti bassamente scolarizzati (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014) ma viene descritto come:

a 'milestone' half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions. [...] A short list of descriptors is given that had been calibrated below A1 in the Swiss National Research Project. A fuller description of the competences of learners at A1 and the inclusion of a level below A1 was important for users as evidenced by the number of descriptor projects which focused on these lower levels. Therefore, a band of proficiency labelled Pre-A1 is included in the majority of the scales. (Council of Europe 2018, 46)

I descrittori in cui il livello pre-A1 compare sono, dunque, propedeutici al livello A1: a questo stadio di sviluppo lo studente non ha ancora acquisito una capacità generativa e produttiva, ma si affida nella comunicazione ad un repertorio di parole, espressioni e formule fisse e non analizzate di lingua.

Capire e parlare in lingua seconda sono quindi due tappe fondamentali nel percorso di apprendimento linguistico. Secondo Casi (2015) uno adulto analfabeto ha bisogno di una delle seguenti condizioni per poter raggiungere obiettivi legati alla comprensione e alla produzione orale:

1. un contesto situazionale – esperienziale;
2. un percorso didattico nel quale l'ascolto delle parole e delle frasi sia reso comprensibile dalle immagini.

Nella maggior parte dei casi, coloro che si apprestano a programmare un corso per l'apprendimento della lingua italiana (sia orale sia scritta) per studenti analfabeti o semi-analfabeti adottano la seconda possibilità individuata dalla studiosa ovvero un percorso didattico multimediale e audiovisivo. Va invece rilevata l'importanza di prevedere l'integrazione di entrambe le condizioni: la creazione di un contesto situazionale collegato con l'esperienza e la conoscenza di mondo dell'apprendente adulto, caratterizzato da relazioni affettive e amicali abbiamo visto essere fondamentali per lo sviluppo dell'oralità.

Casi (2015) propone il metodo CA.PA.LE.S (capire, parlare, leggere, scrivere) segmentando il processo di acquisizione delle competenze orali in due fasi:

1. capire ovvero recepire atti linguistici significativi. In questa fase lo studente adulto seleziona alcune parole note che rispondono ad esigenze pragmatiche e contestuali, come dire il proprio nome o esprimere le proprie preferenze. Per acquisire la sequenza alfabetica che compone una o più parole, queste devono essere significative per gli studenti ed inserite in un contesto comunicativo chiaro e comprensibile;
2. parlare ovvero riprodurre gli atti linguistici che sono stati recepiti oralmente.

Tutti gli adulti che apprendono una lingua, siano essi alfabetizzati o non alfabetizzati in lingua madre, necessitano innanzitutto di comprendere e produrre la lingua seconda a livello orale per rispondere ai bisogni comunicativi primari dove l'integrazione e la sopravvivenza passano attraverso l'oralità e solo successivamente attraverso la comprensione e la produzione scritta.

4.2 Imparare a leggere e a scrivere in lingua seconda

Come abbiamo visto, nell'alfabetizzazione a studenti adulti analfabeti e semi-analfabeti è centrale l'acquisizione di una lingua orale di comunicazione.

Afferma infatti Minuz (2005, 101) che:

un apprendente non sarà in grado di derivare significati dalle parole finché non saprà riconoscere le parole. Ma non saprà farlo finché non avrà sviluppato un adeguato vocabolario orale nella lingua seconda. [...] I compiti dell'alfabetizzazione, pertanto, devono essere adeguati al livello della competenza orale e presentare parole e strutture introdotte ed esercitate oralmente.

Vi è in sostanza un rapporto di reciproco scambio tra l'apprendimento della lettura e della scrittura e lo sviluppo della comprensione e produzione orale.

Abbiamo inoltre già ricordato che la vita degli studenti deve essere al centro dei temi e dei materiali trattati in classe poiché, come sostiene Weinstein (1999, 6) «le classi di alfabetizzazione possono e dovrebbero essere ambienti in cui gli adulti trovano opportunità per sviluppare le loro competenze linguistiche mentre riflettono, individualmente e con gli altri, sulle loro vite che cambiano». Un apprendimento, dunque, in contesto che attinga dalle esperienze e dai bisogni reali degli studenti.

Nel campo dell’alfabetizzazione, per quanto riguarda la lettura e la scrittura, sono due i modelli a cui si fa riferimento.

Il modello top-down o discendente, nato dalle ricerche in ambito psicolinguistico di Smith (1971) e Goodman (1967, 1996) e declinato poi da Minuz (2005) nel campo della didattica ad adulti stranieri non alfabetizzati in L1, evidenzia come, nel processo di lettura, lo studente «anticipa il testo» (Minuz 2005, 80) facendo delle ipotesi sulla base di indicazioni grafemiche, semantiche e sintattiche. In questo caso lo studente che legge si affida solo in minima parte alla decodifica delle singole parole mentre desume i significati principalmente dal contesto a partire dalle parole-chiave di cui il testo si compone.

Il modello bottom-up, o ascendente, afferma di contro che la decodifica grafica sia prerogativa di base essenziale e necessaria alla lettura per la comprensione della parola scritta. Nel modello ascendente, quindi, la lettura è il prodotto della decodifica e della comprensione (Oakhill, Beard 1999). Ci saranno parole più familiari che si leggono globalmente perché, solo osservandole, si accede subito alla loro pronuncia e al loro significato e parole meno familiari che, soprattutto a livello iniziale di apprendimento, vengono decodificate secondo una procedura di riconoscimento del grafema convertito in fonema poi pronunciato oralmente.

Gli studi sono ormai concordi (Minuz 2005; Minuz, Borri, Rocca 2016) nel presentare in contesti di alfabetizzazione un approccio integrato che combini i due metodi sopra descritti.

Il tradizionale approccio analitico alla lettura sviluppa la capacità di abbinamento tra suoni e parole scritte, decodificando le sequenze di segni grafici che vanno a comporre una parola e a formarne di nuove. A seconda dell’unità di base presa in esame, l’analisi si concentra sul fonema o sulla sillaba che compone una parola.

Nel caso dell’italiano, ad esempio, si privilegia la focalizzazione sulla sillaba come unità minima di suono poiché «le sillabe costituiscono un’unità più facilmente discernibile, e presentano l’ulteriore vantaggio di formare molto presto parole dotate di senso» (Minuz 2015, 83).

Questo metodo mette in luce anche l’importanza della consapevolezza fonologica nell’apprendimento della lettura e della scrittura delle lingue alfabetiche poiché lo studente è portato a sviluppare la capacità di riconoscere, analizzare e manipolare i suoni di una parola e, di conseguenza, a riconoscerli in altre creando connessioni tra i suoni (Scalisi, Pelagaggi, Fanini 2003). L’affidarsi al solo metodo analitico rischia però di demotivare lo studente adulto, abituato ad essere immerso nell’oralità e nella concretezza dei significati poiché fonemi e sillabe sono concetti astratti, semanticamente vuoti.

Il metodo analitico va proposto in integrazione con il metodo globale che ha come unità minima di apprendimento l’intera parola scritta. Prendendo in esame l’intera parola, il punto di forza di tale metodo è il fatto che sia orientato al significato poiché parte da termini semanticamente pieni e

quindi riconducibili alla realtà, all'autenticità e alla concretezza di cui lo studente adulto necessita. Inoltre lo studente ha la possibilità di fare previsione e creare collegamenti con esperienze vissute o note.

Come per il metodo analitico, anche l'uso esclusivo di questo metodo pone dei rischi:

1. la difficoltà di memorizzare lunghe stringhe di successione grafemica;
2. la mancanza di un lavoro specifico sulla corrispondenza grafemafonema e sulla consapevolezza fonologica.

Uno studio su studenti adulti di lingua inglese analfabeti e semi-analfabeti offre alcuni suggerimenti per le attività da realizzare in classe con questa tipologia di apprendenti. Avvicinarsi all'alfabetizzazione in lingua seconda da una prospettiva equilibrata significa mantenere il significato come elemento centrale proponendo attività mirate sugli elementi costitutivi specifici del linguaggio scritto (Condelli, Wrigley, Yoon 2009).

Gli studiosi propongono dunque di:

- collegare il curriculum alle problematiche che gli adulti;
- utilizzare la lingua o le lingue degli studenti, quando necessario, per chiarimenti nelle istruzioni (ad esempio, indicazioni su compiti e attività);
- variare le modalità d'uso del linguaggio nell'interazione e nella pratica delle forme linguistiche: attività comunicative a coppie, esercizi individuali, feedback di gruppo.

Un approccio all'apprendimento linguistico proposto per studenti analfabeti e semi-analfabeti è quello di utilizzare testi generati dagli studenti per poi focalizzarsi su alcune parole obiettivo che sono a loro volta scomposte in unità di analisi più piccole (fonemi o sillabe).

Le storie narrate dagli studenti sono storie familiari, conosciute e motivanti che vengono prima condivise oralmente, elicitate attraverso input autentici come foto, immagini, volantini e poi trascritte dal docente: l'insegnante fa da guida durante il racconto dell'esperienza a voce alta che può essere condotto a coppie, a piccoli gruppi o in plenaria e, nel frattempo, scrive ciò che gli studenti dicono e le parole chiave contenute nel testo creato diventano la base per la lettura.

Da qui, una serie di attività può concentrarsi sull'analisi dei suoni o di alcuni suoni (iniziali o finali) delle parole-chiave selezionate dal docente nel testo trascritto.

Questa modalità di lavoro è efficace per lavorare con adulti con competenze alfabetiche limitate o assenti perché collega la comunicazione orale con un testo scritto significativo. Uno studio del New American Horizons 2010, nato nell'ambito del programma di formazione rivolto ad insegnanti che si occupano di alfabetizzazione di studenti semi-analfabeti in Minnesota, analizza un testo generato dagli studenti dopo una passeggiata al

negozi di ferramenta locale durante un'unità didattica sui problemi che si possono riscontrare in casa. Mentre gli studenti descrivono oralmente la loro esperienza al negozio, l'insegnante riporta per iscritto ciò che dicono. La loro storia diventa il testo di base su cui l'insegnante si focalizza.

Nelle lezioni successive, gli studenti lavorano sulla comprensione delle parole-chiave della storia, per poi passare a compiti analitici sulle sequenze grafiche di cui si compongono le parole selezionate dall'insegnante.

Successivamente gli studenti si concentrano su tre suoni consonantici esercitati attraverso una serie di attività di ordinamento, riconoscimento e collegamento di questi suoni all'interno di altre parole, focalizzandosi sulla corrispondenza grafema e fonema. La lezione si conclude con un compito orale in cui gli studenti si interrogano a vicenda sui possibili problemi che si verificano in casa e che potrebbero aver portato alla necessità di andare al negozio di ferramenta.

I testi possono essere creati anche a partire da input diversi per stimolare la produzione orale.

Croydan (2005) e Liden, Poulos, Vinogradov (2008) suggeriscono altri supporti per passare dalla produzione orale alla scrittura a partire da:

- esperienze condivise;
- trascrizioni di conversazioni o storie personali degli studenti;
- fotografie, libri illustrati senza parole, libri fotografici o altri supporti visivi;
- un racconto orale sul modello della narrazione diaristica;
- poster, cartelloni, volantini e altri materiali autentici.

5 Conclusioni

La fotografia della situazione mondiale dell'alfabetizzazione secondo i più recenti dati UNESCO e quella dei diversi profili di studenti analfabeti o semi-analfabeti in lingua madre hanno portato alla necessità di ridefinire il concetto di alfabetizzazione in L2 ad adulti stranieri migranti.

In questo saggio si è messo in luce come il concetto di alfabetizzazione comprenda non solo l'acquisizione delle competenze tecnico-strumentali di codifica del segno grafico ma anche, e soprattutto, lo sviluppo e il consolidamento di tutte le competenze comunicative necessarie a diventare cittadini attivi all'interno nella nuova comunità.

Imparare a leggere e a scrivere influisce positivamente sull'elaborazione e sull'utilizzo della L2 orale così come l'acquisizione delle abilità di produzione e comprensione orali aprono la strada allo sviluppo dell'alfabetizzazione: i due aspetti sono in questo senso strettamente interconnessi.

Inoltre, trattandosi di adulti, la didattica proposta dal docente di italiano L2 deve essere centrata sullo studente, collegata al concreto e al quotidiano e fortemente orientata al significato.

Bibliografia

Abbiati, Magda (2008). *Guida alla lingua cinese*. Carocci: Roma.

Adami, Hervé (2008). «The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants». Council of Europe (ed.), *Case Studies: Prepared for the Linguistic Integration of Adult Migrants Seminar* (Strasbourg), 19-27. URL <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7> (2018-09-03).

Balboni, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.

Bertolotto, Giulia (2013). «Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino». *EL.LE*, 2(3), 691-709. DOI 10.14277/2280-6792/78p.

Bertolotto, Giulia (2014). «Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell'alfabetizzazione in un mondo globale». *Italiano LinguaDue*, 2, 110-30.

Bigelow, Martha; Schwarz, Robin Lovrien (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.

Borri, Alessandro (2013). «Competenze linguistiche e alfabetizzazione ad adulti stranieri con bassa scolarizzazione». *Pollicino GnuS*, 220, 42-46.

Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo; Sola, C. (2014). «Italiano L2 in contesti migratori Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1». Torino: Loescher. I quaderni della ricerca 17.

Burt, Miriam; Peyton, Joy Kreeft; Schaetzl, Kirsten (2008). *Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy: Research, Practice, and Professional Development*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Canadian Language Benchmarks (2000). *The Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.

Casi, Paoa (2015). *Il metodo CA.PA.LE.S.* Milano: Fondazione ISMU.

Condelli, Larry; Wrigley, Heide; Yoon, Kwang Suk (2009). «What Works for Adult Literacy Students of English as a Second Language». Reder, Stephen; Bynner, John (eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*. New York; London: Routledge, 132-59.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Milano: RCS Scuola; Consiglio d'Europa.

Council of Europe (2018). *Companion Volume with New Descriptors*. URL <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2018-09-03).

Croydan, A. (2005). *Making it Real: Teaching Pre-Literate Adult Refugee Students*. Tacoma (WA): Tacoma Community House Training Project.

Favarro, Graziella (2013). «Parole d'integrazione». *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello*

iniziale. Milano: Centro Come - Cooperativa «Farsi prossimo», 12-27. URL <https://bit.ly/2MGCJ2B> (2018-09-18).

Goodman, Kennet (1967). «Reading: a Psycholinguistic Guessing Game». *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-35.

Goodman, Kennet (1996). On Reading. Postsmouth: Heinemann.

Hamminck, Kees (2000). *Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000875/087580eo.pdf> (2018-09-04).

Krumm, Hans-Jürgen; Plutzar, Verena (2008). *Tailoring Language Provision and Requirement to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasburg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/16802fc1c8> (2018-09-04).

Lazenby-Simpson, Barbara (2012). *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua del paese ospite per adulti migranti*. Strasburg: Consiglio d'Europa. URL <https://rm.coe.int/16802fd004> (2018-09-04).

Liden, Astrid; Poulos, Andrea; Vinogradov, Patsy (2008). *Pre-Convention Institute Presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York.

Lightbown Patsy; Spada, Nina (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lovrien Schwarz, R. (2009). «Issues in Identifying Learning Disabilities for English Language Learners». Taymans, J. (ed.), *Learning to Achieve: a Review of the Research Literature on Serving Adults with Learning Disabilities*. Washington, DC: National Institute for Literacy, 73-117.

Minuz, Fernanda (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.

Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro (2016). «Literacy and Language Teaching: Tools, Implementation and Impact». *Italiano LInguadue*, 8(2), 220-31. DOI 10.13130/2037-3597/8184.

Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro; Rocca, Lorenzo (2016). *Progettare percorsi per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino :Loescher. I quaderni della Ricerca 28.

Oakhill, Jane; Beard, Roger (1999). *Reading Development and the Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell.

Olson, David R. (2006). «Oral Discourse in a World of Literacy in Research». *The Teaching of English*, 41(2), 136-43.

Ong, Walter Jackson (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: il Mulino.

Petersson, Karl Magnus; Reis, Alexandra; Askelöf, Simon; Castro-Caldas, Alexandre; Ingvar, Martin (2000). «Language Processing Modulated by Literacy: a Network Analysis of Verbal Repetition in Literate and Illiterate Subjects». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(3), 364-82.

Peyton, Joy K.; Moore, Sarah K.; Young, Sarah (2010). «Evidence-Based, Studentcentered Instructional Practices». *CAELA Network Brief*, April 2010. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. URL <http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/EvidenceBasedFinalWeb.pdf> (2018-09-04).

Scalisi, Teresa G.; Pelagaggi, Daniela; Fanini, Simona (2003). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.

Shumann, John H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

Serragiotto, G. (2004). «Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda». Luise, C.M. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*. Guerra Edizioni: Perugia.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Phsycolinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt: Rinehart and Winston.

Spiegel, Marina; Sunderland, Helen (2006). *Teaching Basic Literacy to ESOL Learners*. London: LLU+.

Tarone, Elaine; Bigelow, Martha (2005). «Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 77-97.

Tarone, Elaine; Bigelow, Martha (2007). «Alphabetic Print Literacy and Language Processing in SLA». Mackey, A. (ed.), *Interaction and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 101-21.

Tarone, Elaine; Bigelow, Martha; Hansen, Kit (2009). *Literacy and Oracy in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2008). *International Literacy Statistics: a Review of Concepts, Methodology and Current Data*. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001628/162808e.pdf> (2018-09-04).

UNESCO (2017a). *Reading the Past, Writing the Future. Fifty Years of Promoting Literacy*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf> (2018-09-04).

UNESCO (2017b). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Fact Sheet No. 45, September 2017. URL <https://bit.ly/2x0Pli2> (2018-09-04).

Vinogradov, Patsy; Bigelow, Martha (2010). «Using Oral Language Skills to Build on the Emerging Literacy of Adult English Learners». *CAELA Network Brief*, August 2010. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540592.pdf> (2018-09-04).

Weinstein, Gail (1999). *Learners' Lives as Curriculum: Six Journeys to Immigrant Literacy*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Young-Scholten, Martha; Strom, Nancy (2006). «First-Time L2 Readers: Is There a Critical Period?». Van de Craats, Ineke; Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha (eds.), *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Utrecht: LOT, 45-68.

La dimensione teorica

Content-Specific Learning in CLIL

The Case of Physics Teaching in Italy

Fabiana Rosi

(Università degli Studi di Salerno, Italia)

Abstract The research investigates the effects of two learning contexts, content and language integrated learning (CLIL) and traditional learning (non-CLIL), upon content-specific outcomes, an aspect less explored than language-specific achievements in CLIL. Specifically, the study provides an interdisciplinary analysis of English CLIL applied to Physics in Italian high school. Two different levels of student competence are examined: selecting answers for content-specific issues, and content-related argumentative skills, in order to measure how learners comprehend and discuss content. The comparison between CLIL and non-CLIL classes in pretest, posttest and delayed posttest accounts for content assimilation and retention. Findings show that CLIL students significantly outperform non-CLIL students in both levels of competence in posttest and even more so in delayed posttest, a difference which emerges in terms of mean and coefficient of variation. Furthermore, feedback questionnaires display enhanced motivation, a well recognised influential benefit of CLIL in language-specific learning. Such results have pedagogical implications and may contribute to a better understanding of the correlation between language, content and motivation in CLIL.

Summary 1 Introduction. – 2 Content-Specific Learning in CLIL. – 3 Methodology. – 4.1 Research Design. – 4.2 Participants. – 4.3 Elicitation Procedure. – 4.4 Transcription, Scoring and Analysis. – 4 Analysis. – 4.1 The Selection of Appropriate Content-Specific Issues (M1). – 4.2 Content-Related Argumentative Skills (M2). – 4.3 Teacher and Student Voices. – 5 Discussion. – 6 Concluding Remarks

Keywords High school. Content and language integrated learning. Acquisition of disciplinary content. Argumentative competence. Motivation.

1 Introduction

Content and language integrated learning (CLIL) may be defined as a dual-focused educational approach that combines language and content by using an additional, usually foreign, language as medium of instruction for disciplinary content (Coyle, Hood, Marsh 2010).¹ In recent years CLIL programmes have burgeoned all around the world. In particular, many European school systems promote CLIL since it is considered a powerful

¹ In the definition of Coyle, Hood and Marsh (2010, 1), the expression 'additional language' is used with the explicit purpose of also including in CLIL those programmes providing specific content instruction through a second language or minority language.

resource to meet the European Commission and Council of Europe requirements of educating multicultural and multilingual citizens in all member countries (Eurydice 2006). The recent diffusion of CLIL goes hand in hand with a growing interest from a scientific perspective as well. Research has so far shed light on benefits of CLIL for learners in language proficiency and motivation (Dalton-Puffer 2011; Dalton-Puffer, Nikula 2015; Roquet, Perez-Vidal 2017), while less attention has been paid to the impact of CLIL upon content-specific learning. As repeatedly affirmed (Dalton-Puffer 2008; Cenoz, Genesee, Gorter 2014; Nikula 2017), content-oriented research is crucial in order to grasp the integration of the two components comprising the dual focus of CLIL, i.e. language and content, with regard to the learning process and achievements. In particular, researchers, and stakeholders too, question whether learners enrolled in CLIL can acquire content to the same extent as peers schooled in their native language (L1). Do CLIL students master conceptual complexity and academic language at a comparable depth to that of non-CLIL students? Evidence for such questions is urgently needed, although inquiries on content-specific learning in CLIL face several theoretical and methodological difficulties. There is no standard evaluation of disciplinary competence analogous to the internationally validated instruments existing for language testing (Dalton-Puffer 2011). Nor has a standard for the assessment of disciplinary competence taught through CLIL been defined (Leone 2015). In addition, surveys on content-specific learning require an interdisciplinary research group to encompass all necessary expertise in both the discipline and language learning and teaching.

The paper aims to contribute to this open debate by comparing content-specific outcomes in students enrolled in CLIL and in non-CLIL instruction of Physics in Italian public high schools. The study draws on data from 34 students, all enrolled at the same high school in a small town in Southern Italy. Two classes were examined: one experienced a teaching unit on Newton's laws of motion in English; for the other, the same teaching unit was carried out in Italian. The research focuses on the effects of absolute initial immersion in a CLIL context, given that students were exposed to CLIL for the first time during the experiment. The fact that CLIL is a non-familiar methodology for learners may have a double impact. On the one hand, the use of a foreign language, fully mastered by neither teacher nor students, makes understanding and classroom interaction more complicated for pupils. For instance, Lo and Macaro (2015) notice that initial CLIL lessons are prevalently monological, since learners limit their questions and participation with respect to traditional subject-specific lessons, due to problems communicating in the foreign language. On the other hand, the change of teaching routine and the opening contact with an innovative methodology foster learners' attention and motivation. The latter position is supported by surveys on language-specific outcomes in

CLIL (Lasagabaster 2011; Doiz, Lasagabaster, Sierra 2014), reporting that students enrolled in CLIL settings are actually more motivated in their study of the foreign language than are their traditionally educated peers. The present research intends to verify whether CLIL may enhance student motivation for content-specific learning as well.

The choice of Physics as our investigated school subject is not accidental. Scientific subjects, and Physics above all, are most frequently selected to be taught through CLIL in Italy, since teachers tend to believe that the strict connection of disciplinary issues with concrete experiences and the use of non-verbal elements, such as symbols, images and graphs, make such disciplines bound up with language to a lesser extent than the Humanities and therefore more adaptable to CLIL. Nevertheless, in general, Italian students display significant difficulties in scientific school subjects,² which are perceived as complicated to understand and master. Thus, if the CLIL experiment with such a subject proves efficient, this would pave the way to proposing CLIL as fruitful methodology for a challenging subject matter and as a strategy to address a well documented weakness in Italian students' preparation. In this regard, it is worth noting that the data analysed come from a High School for the Humanities, where students are particularly unmotivated with regard to the study of Physics, since their focus is primarily on pedagogy and psychology.

Furthermore, in Italy interest in the effects of CLIL on content-specific achievements is especially lively, as disciplinary teachers are in charge of CLIL programmes instead of language teachers. This situation is mainly a consequence of the school reform established by the Italian Ministry of Education in 2010, which mandated the provision of CLIL instruction in the last year of high school, but provided not sufficient national training programme for teachers to be involved in CLIL.³ Thus, school management had to implement the "CLIL revolution" relying only upon ordinary resources. What occurred was that reform affected in-service high school subject teachers, who frequently lacked adequate foreign language proficiency, prior CLIL experience, and language awareness⁴ (Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017).

2 OCSE-PISA Report 2015, <http://www.oecd.org/pisa/> (2018-09-17).

3 From 2010, only two editions of national training programmes for in-service teachers were established by the Italian Ministry of Education (in 2014 and in 2018) and no specific educational programme for students interested in working as school teachers was instituted.

4 Language awareness is fundamental for teacher effectiveness in CLIL: it addresses not only the teacher's use of foreign language, but also possible student difficulties in using the foreign language to learn non-linguistic content (Eurydice 2006).

2 Content-Specific Learning in CLIL

Among studies on content-specific learning there is not yet an agreement regarding the impact of CLIL. Evidence for both positive (Van de Craen, Ceuleers, Mondt 2007; Serra 2007; Haagen-Schützenhöfer, Hopf 2014; Canlas 2016) and negative (Lim Falk 2008; Dallinger et al. 2016; Piesche et al. 2016; Fernández-Sanjurjo et al. 2017) impacts of CLIL have been reported. In some surveys no significant differences even emerged between CLIL and non-CLIL students with regard to knowledge of content (Seikkula-Leino 2007; Costa, Mariotti 2017a). Nevertheless, negative evidence has emerged mostly in studies examining content by means of an analysis of subject-language use, while evidence for the benefits of CLIL is more substantial in analyses of content-specific data.

An outperformance of students enrolled in CLIL programmes over traditionally schooled peers has been documented for different countries, languages, although the large predominance of the use English as language for CLIL, and disciplines, such as mathematics (Van de Craen, Ceuleers, Mondt 2007; Serra 2007; Murray 2010; Surmont, Van Den Noort, Van de Craen 2016), chemistry (Gregorczyk 2012), geography (Vollmer et al. 2006), and history (Bauer-Marschallinger 2016). The convergence of data from different disciplines lends support to the hypothesis that CLIL students' outperformance is not correlated to a discipline-specific effect, but rather to a cross-sectional factor shared by all investigated educational contexts. Vollmer et al. (2006) underline that the linguistic difficulties and frustration experienced in CLIL, far from leading students to abandon their studies, instead inspire them to work more persistently so as to develop higher cognitive strategies with which to construct knowledge. Indeed, CLIL learners show fine-grained analytical skills for accessing and understanding content, such as an advanced capacity to detect contradictions and to integrate details with overall meaning. Such students' persistent work and commitment are in line with motivation, a key factor of CLIL instruction which the present research intends to correlate with content-specific outcomes.

As for Physics, the discipline at issue in the present research, the literature points to the positive influence of CLIL upon several features of content learning. Jäppinen (2005) surveyed cognitional development, conceived as both concepts and conceptual structures, in students of Finnish schools (aged 7-15), who received science and mathematics instruction in English, French and Swedish, in one half of the sample, and in the other half, in L1 Finnish. Four content-specific tests, after four teaching units on individual topics, were taken in L1 Finnish by the entire sample over the school year. CLIL students mostly improved their cognitional skills at the same rate as their L1 taught peers. Namely, CLIL pupils aged 7-9 displayed some difficulties only in grasping the most abstract concepts,

which they did not experiment in every-day life; CLIL students aged 10-12 learned to the same extent and faster than their peers; in learners aged 13-15 the CLIL and non-CLIL group did not display differences, given the more limited CLIL hours in accordance with the Finnish school system. In particular, the author noticed that CLIL students outperformed their L1 taught peers in the capacity to compare different concepts; they explained this phenomenon as due to the familiarity in matching diverse languages and cultures thanks to their trilingual CLIL education. More recently, Haagen-Schützenhöfer and Hopf (2014) examined achievements in Physics and changes in motivation in Austrian high school pupils (Year 11). The Austrian learners studied were enrolled in a 4-month CLIL project encompassing both Physics lessons in English and English lessons dealing with issues related to Physics. They were pretested and posttested in their L1 about issues taught in English in some classes and in L1 in the others. The results indicated that CLIL contributed to a better content comprehension and to an increase in motivation, especially in students with a great interest in English. Besides, Canlas (2016) analysed the achievements of Kazakh high school pupils (Year 9) who studied Physics in English. The scores of content-specific tests, proposed in this case in English, showed that 84% of learners had mastered Physics issues addressed through CLIL, a confirmation of the positive effects of CLIL upon both conceptual understanding and critical thinking skills.

Within the Italian territoire, the learning of content has been investigated in CLIL and non-CLIL classes in both school and higher instruction. As for CLIL in school, the surveys on primary school carried out by Infante (2010) and on high schools accomplished by Ricci Garotti (2017) showed that CLIL students taught in English performed generally at the same level of their peers educated in Italian. In the survey about high school, some classes had experimented with the CLIL methodology before the survey, others not, however no differences emerged depending on the different familiarity of the students with CLIL. As for CLIL in higher instruction, Pigliapoco and Bogliolo (2009) found a slight advantage for students attending a CLIL course of Computer Science compared to peers involved in analogous course taught in L1, while Costa and Mariotti (2017b) documented a similar competence in CLIL and non-CLIL students of Economics (see also Costa, Mariotti 2017a) and International Relations and a slight advantage for non-CLIL students of Geometry and Physiopathology.

3 Methodology

3.1 Research Design

Our research questions are:

1. Does CLIL have an effect on short-term and long-term learning of content?
2. Does motivation have a role in content-specific learning in CLIL, in addition to that already documented for language-specific learning?

The data were elicited by means of a pretest, posttest and delayed post-test and compared between the CLIL class and the non-CLIL class. The two classes were in the same high school, so that students were comparable with respect to relevant factors, such as school setting, geographic provenance, cultural and socio-economic background, language repertoire (Italian and local dialect), and previous studies of English and Physics.

In the CLIL class, students started to experience CLIL instruction when the research began. They had never studied Physics in English before and CLIL was not a familiar methodology for them. The third year of high school was selected for the research precisely because students had not yet started to study any non-linguistic subject in a foreign language, a programme which takes place in the fifth year of high school in Italy.⁵

3.2 Participants

The initial sample was composed of 54 students, but only 34 students performed all three of the tests and were included in the analysis. Learners (aged 16) were students of the third year (Year 11) of the High School for Humanities in a public school, located in a small town (Nocera Inferiore) near Salerno, in Southern Italy. They were part of two classes: 16 students were in a CLIL class, 18 in a non-CLIL class. In both classes, there was one student with an L1 different from Italian, respectively German and Ukrainian. In the CLIL class, male (50%) and female (50%) pupils were equally balanced, while in the non-CLIL class the female students (89%) were much more numerous than their male counterparts (11%). At the beginning of the research, all pupils had studied English for 10 years and possessed an A2-B1 (low-intermediate) level. As for Physics, participants had studied it for 6 months, since the subject had only been introduced in the third school year. The two classes were homogenous with regard to

⁵ According to the school reform established by the Italian Ministry of Education in 2010, CLIL instruction starts from the third year only in language lyceums.

the starting level of competence in Physics, as revealed by pretest results. Given the school specialisation in Humanities, neither English nor Physics were the main subjects for students, who were more focused on pedagogy, psychology, sociology, and anthropology.

Two teachers took part in the experiment. Both teachers were women aged between 55 and 60. In the CLIL class, the teacher was a career Physics teacher with 25 years of teaching experience, in the control class, the Physics teacher also had comparable experience, with 27 years teaching. Indeed, the two teachers usually worked in parallel in their classes, sharing curricula, materials and techniques, as they did for the monitored teaching unit. The teacher in charge of the CLIL class had passed the C1 Cambridge Advanced English Examination just before the research began, as well as she passed two methodological courses on the CLIL approach: the teacher training course for teaching CLIL at the University of Salerno, and the blended course *Teaching your Subject in English* organised by Cambridge International Examinations.

3.3 Elicitation Procedure

Both classes carried out the same predetermined Physics teaching unit (TU) having as its topic Newton's laws of motion. The TU took 5 weeks, from March 4th to April 7th 2017, following the regular subject timetable (2 hours per week). Both teachers alternated frontal lessons, when explained the Newton's three laws and related concepts, with hours in a laboratory where students conducted experiments, and interactive classroom activities, such as collective content review and exercises. In the two classes, the same number of hours of Physics were provided: in the CLIL group, the TU was taught in English, in the other in Italian. After the experiment, the CLIL class returned to studying Physics in Italian.

In the two classes, three tests were carried out: a pretest before the beginning of the TU (March 4th), a posttest immediately after the conclusion of the TU (April 8th), and a delayed posttest after 5 weeks (May 13th). The pretest questions dealt with Physics issues preliminary to Newton's laws, such as the concepts of force, mass, and speed, in order to gauge the students' starting competence in Physics and to verify that the two classes were comparable. In the posttest, the questions addressed the topic of the TU. After the posttest, teachers passed to a subsequent topic, which entailed recall of TU issues. In the last session, the posttest was totally replicated, to measure retention after 5 weeks of the competence acquainted in TU. In both classes, the teacher immediately revised the posttest together with students. Consequently, all of the participants received feedback on correct answers 5 weeks before compiling the delayed posttest. Thus, both groups were analogously exposed to an echo effect in the delayed posttest.

The tests lasted 50 minutes and were performed by students during ordinary lesson hours under the supervision of the Physics teacher and a researcher, external to both classes. The tests were prepared by the two teachers together and were identical for the two classes. The language of the test was Italian, because the control group was taught in Italian. All three tests consisted of 10 multiple-choice questions and 10 open-ended questions: students read a question, selected one answer among the three options provided and wrote a reason for their choice (maximum three lines). The three answer options differed in accuracy: they included a correct answer, which a student who had fully mastered the topic could recognize; a trick answer, which would potentially confuse a student who had acquired partial knowledge of the topic, and an incorrect answer, which only a student who did not understand the topic would choose (see Table 1).

Table 1. Example of answer options for multiple-choice questions⁶

Question	L'inerzia di una bicicletta cambia se
Correct answer	leghiamo il nostro casco.
Trick answer	pedaliamo su una strada in salita.
Incorrect answer	proviamo a spingerla.

As emerges from Table 1, the three answer options were homogenous for complexity, number of words and use of technical terms. Throughout the questions, the order of the three types of answer was counterbalanced.

The prompt for the open-ended question was: "Why?". Unlike the multiple-choice questions, students did not receive any cues and were asked to verbalise answers in their own words regarding content-specific issues they had learnt. The answers collected differed in both accuracy and complexity. Learners produced correct, partially correct and incorrect argumentations. Table 2 reports three examples of reasoning provided for the question showed in Table 1: a correct argumentation, appropriately presenting the correlation between inertia and mass; a partially correct answer, focusing on the increase of force, but not clarifying that the increase of force is required by an increment of mass; and an incorrect answer, displaying the learner's confusion regarding the concepts of force and mass.

⁶ Question "The inertia of a bicycle changes if", correct answer "we tie our helmet", trick answer "we are pedaling on an uphill road", incorrect answer "we try to push it".

Table 2. Examples of answer for open-ended questions⁷

Correct answer	Aggiungendo il casco alla bici aumenta la massa quindi l'inerzia cambia.
Partially correct answer	Perché bisogna applicare una forza maggiore e in questo caso l'inerzia cambia.
Incorrect answer	In questo modo aggiungiamo un'altra forza.

In the pretest session, students also completed a background questionnaire that contained questions about their age, mother tongue and other known languages, number of years of study of English, a self-evaluation of language proficiency in English, their personal opinion about English and Physics and their favourite school subject. Meanwhile, teachers completed a background questionnaire containing questions about their age, number of years of teaching experience, teaching methods and techniques, their personal opinion about CLIL, and a TU description. In the delayed post-test session, teachers and students completed a feedback questionnaire on the concluded TU. Finally, teachers provided detailed written lesson plans for the TU.

3.4 Transcription, Scoring and Analysis

Tests performed by students who were absent in at least one of the three sessions were excluded from our data. The total amount of answers was 2.040 (20 answers \times 3 sessions \times 34 participants): 1.020 answers to multiple-choice questions and 1.020 answers to open-ended questions. The two types of answers provide two measurements of students' competence in Physics: the ability to select the appropriate issues for the given context (M1) and content-related argumentative skills (M2).

The answers were transcribed and scored using a dichotomous scale. The answers to multiple-choice questions were scored 1 if correct, 0 if trick, incorrect or left blank, in accordance with the answer key provided by the teachers when they prepared the test. The answers to open-ended questions were scored 1 if correct, 0 if partially correct, incorrect or left blank. For the second type of answers, the accuracy of the students' productions was rated by a high school Physics teacher external to the classes, in order to avoid any bias in rating due to personal knowledge of the participants, as in the case of teachers of the two classes. The evaluator

⁷ Correct answer "By adding the helmet to the bicycle the mass increases so the inertia changes", partially correct answer "Because a stronger force is needed and in this case the inertia changes", incorrect answer "In this way we add a further force".

was familiar with the topic and the methods used to teach it at the level of the investigated classes but was external to the school and independent in evaluation.

As for the analysis, the sum score for every student was calculated from each test. These scores were used to calculate the mean of each class, test by test. The differences between the mean of the two classes, based on the sum scores of the students' tests, were analysed with a T-test when $p < 0.05$ and $p < 0.01$, in order to verify the reliability of comparisons between means. A between-groups analysis and a within-group analysis were performed using a T-test to validate comparison of results between the two classes in each test as well as comparison of a single class' scores among the three elicitations. After having calculated the means and standard deviation, the coefficient of variation was calculated so that data dispersion within classes would be taken into account.

Together with a quantitative analysis of test scores, a qualitative analysis of answers on the feedback questionnaire from both teacher and students was performed.

4 Analysis

4.1 The Selection of Appropriate Content-Specific Issues (M1)

Table 3 reports the differences between the CLIL class and the non-CLIL class in the three tests for multiple-choice questions, which measure the ability to select the appropriate Physics-specific issues for the given context.

Table 3. Mean and coefficient of variation (CV) for answers to multiple-choice questions

	Pretest	Posttest	Delayed posttest
CLIL class (mean)	4.06	5.5	9.12
Non-CLIL class (mean)	3.83	3.83	5.95
CLIL class (CV)	0.39	0.29	0.14
Non-CLIL class (CV)	0.41	0.40	0.29

On the pretest, the mean of test scores is very similar between CLIL and non-CLIL contexts and no statistical significance emerges between the two classes. Therefore, the starting point in Physics competence of the experimental and control groups is aligned. On the posttest, after the TU taught either through CLIL or not, a divergence between the two classes arises and emerges as statistically significant ($t = 3.0583$, $df = 32$, $p < 0.05$). By the time of the delayed posttest, the difference between the two class-

es is much more marked and more statistically significant ($t = 5.9029$, $df = 32$, $p < 0.01$) than on the posttest. The difference consists in a higher mean score for CLIL students compared to non-CLIL students. The out-performance of the experimental group thus increases over time: on the posttest, CLIL students outperform non-CLIL students by 1.67 points and on the delayed posttest that figure is 3.17 points. Moreover, for the CLIL class, the mean on the delayed posttest is more than the double the pretest mean (9.12 vs. 4.06), while the progress of the non-CLIL class is not so remarkable (5.95 vs. 3.83). It is worth noticing that the experimental group score varies from the pretest to the posttest, whereas in the non-CLIL class no change occurs. An increase of non-CLIL student scores arises only with the delayed posttest, probably due to the echo effect of the replicated test in the second and third elicitation sessions. In parallel with these results, the coefficient of variation decreases in both classes, but in the CLIL group it decreases to a stronger extent. The comparison among the three tests is corroborated by the results of within-group analysis: for the CLIL class, the difference first between the pretest and posttest and second between the posttest and delayed posttest are significant (respectively: $t = 2.5065$, $df = 30$, $p < 0.05$; $t = 6.8227$, $df = 30$, $p < 0.01$); for the non-CLIL class, instead, the difference between the pretest and posttest is not significant, since no relevant variation occurs in the teaching unit on Newton's law with respect to previous teaching, only the difference between the posttest and the delayed posttest turns out to be significant ($t = 3.8618$, $df = 34$, $p < 0.01$), possibly due to the replication of the same test. As for the mean, the coefficient of variation changes from the pretest to the posttest only in the CLIL class and with regard to the delayed posttest the decrease of this value is more notable in the CLIL group (0.25 points) than in the non-CLIL group (0.11 points). In other words, the disparity of student competence within the class is analogous between the two groups on the pretest, diminishes only in the CLIL class after CLIL intervention and lowers in both groups, but to a greater degree in the experimental one, when the posttest is replicated in the third elicitation.

To sum up, our overall findings for M1 point to a positive effect of CLIL on content-specific learning: after the CLIL experience, students increased their capacity to provide correct answers and became more homogenous in answering, in posttest and even more in delayed posttest, while non-CLIL learners improved their scores and became more homogenous only when they completed the posttest for the second time in the delayed posttest session.

4.2 Content-Related Argumentative Skills (M2)

Content-related argumentative skills were measured on the basis of answers to open-ended questions, which asked for a defense of previous answer to content-based multiple-choice questions. Students appeared to have attained a lower level of this type of content-specific competence in both classes in all the three tests, as evident in Table 4, where the maximum score is 3.81/10 while in Table 3 the highest score is 9.12/10.⁸

Table 4. Mean and coefficient of variation (CV) for answers to open-ended questions

	Pretest	Posttest	Delayed posttest
CLIL class (mean)	0.25	2.12	3.81
Non-CLIL class (mean)	0.33	0.88	1.38
CLIL class (CV)	4.00	0.98	0.58
Non-CLIL class (CV)	2.30	1.15	0.99

On the pretest, no significant difference arises among the two classes. Students' argumentative competence does not diverge in the experimental and control groups. In turn, on the posttest the two classes appear to be significantly different ($t = 2.2268$, $df = 32$, $p < 0.05$), a divergence which increases further on the delayed posttest ($t = 3.8626$, $df = 32$, $p < 0.01$). As with the results for M1, for M2 the difference between the two classes consists in the outperformance of CLIL students over non-CLIL students, which starts immediately after the CLIL experience (1.24 points of divergence between the two groups in posttest) and rises in the long run (2.43 points in delayed posttest). Results of within-group analysis are consistent: for the CLIL class the difference between the pretest and the posttest and between the posttest and the delayed posttest are significant ($t = 3.2325$, $df = 30$, $p < 0.01$; $t = 2.2080$, $df = 30$, $p < 0.05$); for the non-CLIL class differences among the tests are not significant. The diminution of the coefficient of variation from pretest to delayed posttest shows that the classes become more homogeneous.

Thus, findings for M1 and M2 display the same tendencies: test scores increase more in the CLIL class than in the non-CLIL class, and disparity among students diminishes more in the experimental group than in the control one. Both tendencies occur to a larger extent on the delayed posttest than on the immediate posttest.

⁸ It is interesting to notice that in both measurements the highest score is attained by the CLIL class on the delayed posttest.

4.3 Teacher and Student Voices

Feedback questionnaires display the perceptions of the strengths and weakness of CLIL instruction as experienced by the teacher and students. In this paper, participant voices were qualitatively analysed to identify claims about motivation, in order to answer the second research question. On one hand, the teacher underlined the importance of introducing CLIL starting from the first moment she meets classes in the third year of high school, as in the experiment, two years before the ministerial obligation. On the other, learners mostly declared that they enjoyed CLIL instruction and explained their appreciation on the basis of several features: CLIL leads students to be more attentive, involves the entire class, introduces a new way of learning, makes lessons more alluring and allows for the study of two subjects at once, as reported in Table 5.

Table 5. Example of students' opinions about CLIL⁹

Student1	Non capisco molto bene l'inglese, ma siccome la prof parlava in inglese stavo più attento e cercavo di capire.
Student2	Sì diciamo che è stata un'esperienza nuova che ha catturato la mia attenzione.
Student3	Rende la lezione più interessante e coinvolge tutti.
Student4	È stato un modo di apprendere fisica diverso dal solito.
Student5	Studi due cose contemporaneamente la Fisica e la lingua Inglese.

The first claim is particularly interesting, as it demonstrates the fact that the difficulty in CLIL caused by using a foreign language may actually have positive consequences, in that students are stimulated to commit themselves more intently to the lesson in order to avoid missing content-specific information or risk lagging behind their peers.

On the contrary, students underestimated their content achievements and emphasised language problems they encountered in CLIL instruction. The teacher also underestimated the students' performances, believing the best students to have gained a greater advantage than the others had. These evaluations are in contrast with actual class outcomes (Table 3 and 4).

⁹ Student1 "I do not understand English very well, but since teacher spoke in English I was more attentive and sought to understand", Student2 "Yes, let's say that it was a new experience which caught my attention", Student3 "It makes lessons more interesting and it involves everybody", Student4 "It was a different way of learning Physics than usual", Student5 "You study two subjects at the same time, Physics and English".

5 Discussion

The first research question addresses whether CLIL has an effect upon content-specific competence, as operationalised in two separate measurements: the ability to select the appropriate Physics-specific issues for the given context (M1) and content-related argumentative skills (M2). M1 deals with a receptive competence, in that students are required to identify the correct solution selecting among three given options. In order to limit the likelihood of identifying the correct answer thanks only to a vague representation of concepts, a trick option was inserted among the answers for every question (see Table 1) and scored 0, as well as incorrect or blank answers were scored 0. This enabled researchers to disentangle participants' incomplete acquisition of the topic from their mastery of the topic. Differently, M2 implies a more autonomous and complex competence: students first have to retrieve that content-specific knowledge they possess which is pertinent to the topic at issue and then they have to verbalise it in their own words, without any cues. Moreover, content-specific issues are communicated with the intentional purpose of defending the answer given to a question, so a student's claim is not an explanation but rather an argumentation, attempting to provide a compelling reason for the assertion previously chosen. The argumentation has to be clear, complete, characterised by relevant information and precise terminology. This level of competence necessarily involves a deep comprehension of content and autonomous critical thinking, since learners can provide a correct reason only if they elaborate on content they studied. It is no wonder that the results for M1 are better than those for M2. In both classes, test scores are higher for multiple-choice questions (M1) than for open-ended questions (M2) in all three elicitations (see Table 3 vs. Table 4).

What was not so easily predictable is the outperformance of CLIL students over non-CLIL students for both measurements. Indeed, both M1 and M2 analyses show that after the CLIL experience, content-specific competence increases for students in the CLIL class more than that in the non-CLIL class and that the experimental group becomes more homogeneous in its abilities than the control one. The reduction of disparity among students in the CLIL class is not oriented towards low scores but rather towards high ones. These findings account for a positive role of CLIL¹⁰ upon content-specific learning at both levels of student competence. It is worth

10 CLIL appears to be the unique variable responsible for the outperformance of the experimental group over the control one. The general teaching style of the two different teachers may not account for results, as demonstrated by the alignment of means of the two classes for both M1 and M2 in the pretest, before the beginning of the CLIL experience in the experimental context. Moreover, in both classes the teacher followed the same predetermined lesson planning for the teaching unit under investigation.

noting that before any CLIL education, in pretest, the two groups show the same degree of both levels of competence, and that subsequently for the non-CLIL class no significant difference appears between the pretest and the posttest – and this is the case for both M1 and M2. As the students were allowed to use their L1 in the tests, so the causes of differences in answers between the two classes do not depend on language problems in understanding the questions or in producing the answers, but rather on the degree of comprehension and elaboration of content taught, either through CLIL or not.

Moreover, an increasing trend emerges in our data: CLIL students outperform non-CLIL students even more on the delayed posttest than on the immediate posttest. This tendency might be related to a growing familiarity with task structure and questions content for participants. The delayed posttest was identical to the immediate posttest and the teacher revised the test after the posttest elicitation, 5 weeks before the delayed posttest. Nevertheless, if an echo effect occurs, it is equally distributed across the two learning contexts, and so cannot be the cause of any increase in difference between the two classes in the delayed posttest. Thus, the enhanced competence in the delayed posttest may be correlated to effects of CLIL, which arise in short-term learning and, to a stronger extent, in long-term learning. The best outperformance of CLIL students over non-CLIL students in the delayed posttest for both measurements is indicative of a deeper learning of content in the class where such content was taught in English. A possible explanation relies on the role played by richer classroom interaction. Indeed, in the collected feedback questionnaire, students enrolled in CLIL underlined the importance of the teacher's interactional strategies, such as scaffolding, the abundance of examples and the repetition of difficult concepts in both the foreign language and the mother tongue.¹¹ These reformulation and clarification efforts testify to the teacher's attentiveness to the linguistic difficulties students may encounter in a foreign language and an increased language awareness on the part of the non-language teacher (Sisti 2017). This is an undeniably positive consequence of CLIL. As Cummins (1979) pointed out, all teachers teach also language, since they employ academic language and linguistic structures not shared with common language to convey disciplinary content, but they are usually not aware of it. For instance, in Airey's (2012) interviews with Swedish Physics teachers, they state that they correct students' math-

11 The repetition of contents in mother tongue is a controversial issue in CLIL teaching, since, on one hand, it supports the comprehension of topics not understood in the foreign language, on the other, it reduces the room of the foreign language and student motivation to communicate in the foreign language. According to the CLIL teacher involved in the experiment, students' low proficiency in the foreign language makes necessary to repeat the most difficult concepts in Italian.

ematical mistakes but not linguistic ones, since they do not perceive them as part of their own duty. In turn, CLIL puts disciplinary teachers face to face with language difficulties and asks them to find solutions, which have a positive impact on disciplinary teaching as a whole, not only on students' linguistic competence. Learners interviewed in the current research revealed that they found CLIL lessons alluring, challenging, and advantageous since they were useful for learning two subjects at the same time. They recognised that difficulty in understanding most complicated concepts had led them to be more attentive in classroom, to ask the teacher for more clarification, to study more in their textbooks at home than usual (see Table 5). These claims agree with data in Vollmer et al. (2006), who underline how difficulties in foreign language, far from leading students to abandon their studies, instead cause them to work more persistently, strengthening higher cognitive ability. All these behaviours account for an increased motivation for the study of Physics, although beforehand the CLIL students were not particularly motivated for this subject, nor for English, as self-declared on the background questionnaire. Indeed, the literature highlights how CLIL fosters motivation, since it introduces a change in teaching methodology and, often, a "democratisation of classroom practices" (Banegas 2012, 42). The interactional hierarchy between teacher and pupils is frequently renegotiated, in that students are asked to actively contribute to co-construct knowledge through presentations to the class, group activities and self-evaluation. The reconfiguration of interactional roles around content nurtures students' attention and participation, so that a more dynamic interaction takes place in classroom. It is not a coincidence that another beneficial effect of CLIL is the increase in learner autonomy, as they become more collaborative and context-responsive. This is a consequence of the learner-centred teaching approach usually adopted in CLIL lessons (Gerena 2012). The renegotiation of teacher and student roles is also encouraged by participants' perception of a greater tolerance than usual for language and content mistakes, due to frequent linguistic difficulties experienced by students as well as by the teacher (Costa 2012). The findings of the current research show that such an increased willingness of learners to participate leads them both to better assimilate and retain content-specific knowledge, not only at an individual level but also at a class level. This means that not only clever pupils, but indeed most of the students in the class engage in Physics more in CLIL than in traditional teaching. Motivation, which is a well recognised influential benefit of CLIL upon language learning, appears to positively affect content learning too.

In the questionnaire, together with students' statements testifying to a rise in motivation, significant concern about content-specific outcomes emerges from pupils, who put emphasis on the difficulties they encounter in the use of a foreign language as the medium of instruction for Physics. In particular, learners label as problematic the comprehension of new spe-

cialised terminology, strictly intertwined with the new concepts to which it refers, according to the results of previous qualitative analysis of Italian students' voices (Coonan 2009). Prior surveys on student evaluation of CLIL also indicate that learners tend to underestimate their capacity to study content-specific issues in a foreign language and perceive themselves as less competent in both language and content than traditionally schooled peers (Seikkula-Leino 2007; Mezek et al. 2015). This underestimation may be determined by difficulties and failures experienced in CLIL environments and does not coincide with actual achievements of CLIL students, who tend to outperform non-CLIL students. As a matter of fact, while adolescents of the same geographical area of the present research identify CLIL as a menace for successful learning of school subjects, because of a lack of teacher and student language proficiency (Di Martino 2015), our findings provide significant evidence for good achievements in Physics of students experiencing CLIL in a situation very close to that of investigated adolescents in Di Martino (2015). A possible objection to our results is that simplification of content was realised in the investigated CLIL class. This objection is fairly rejected by the complete equivalence of the three tests given to both the experimental and control groups. The outperformance of CLIL students in M1 and M2 entails that in the CLIL class the teacher did not simplify content nor reduce demands on students. Moreover, outperformance in M2, encompassing learners' productions in Italian, suggests that CLIL students did not possess a limited mastery of Physics-specific terminology and academic language in L1. They exploited both technical terms acquired in Italian before the CLIL TU and new terminology acquired during CLIL lessons in English, often provided by the teacher in Italian too. In this regard, it is worth pointing out that students were enrolled in CLIL only for 5 weeks and exclusively with regard to one content-specific topic, whereas prior Physics knowledge was built on through L1. Thus, our results need to be compared with findings of research on longer CLIL experience, so as to verify if the same trend occurs in educational contexts where CLIL is systematically adopted, such as in the last year of high school.

6 Concluding Remarks

The research intended to add a piece to the puzzle of understanding overall learning processes taking place in CLIL, by analysing the effects of CLIL upon content-specific outcomes and the role played by the factor of motivation. The assessment of content-specific achievements in Physics was measured through tests specifically developed for the study by disciplinary teachers involved in the research. Findings show positive effects of CLIL,

in that CLIL students outperform peers instructed in L1 for both measurements taken into consideration: the selection of appropriate specific issues for the given context (M1) and content-related argumentative skills (M2). The two classes started at the same level of content-specific competence, as documented by the pretest, but immediately after CLIL instruction, the experimental group scored better than the control one and even better 5 weeks later. These findings account for good short-term achievements and even better long-term attainments in CLIL learning. A further benefit of CLIL which emerged in analyses is the major reduction of disparity among individual students in the experimental group immediately after the CLIL instruction and, to a larger extent, in the long run. Given such positive results, in line with previous research on Physic-specific learning (Jäppinen 2005; Haagen-Schützenhöfer, Hopf 2014; Canlas 2016) as well as on other disciplines (Vollmer et al. 2006; Murray 2010; Gregorczyk 2012; Bauer-Marschallinger 2016), CLIL appears not only to be an effective language teaching methodology, but a “genuine tool for educational innovation” as well (Van de Craen, Surmont 2017, 25).

Students in the investigated class (Year 11) are two years younger than students for whom in Italy enrolment is compulsory in a CLIL programme (Year 13). If this last aspect is regarded and combined with findings of the present study, pedagogical implications seem straightforward: the sooner a CLIL programme is implemented the better. The undeniable difficulties in studying a non-linguistic subject in a foreign language appear to be compensated for by increased motivation, entailed by the change of ordinary teaching methodology towards more interactive and stimulating classroom practice. As Italian students believe, the most relevant conditions for CLIL success are “on the one hand, the individual teacher’s ability to impact his/her students’ learning, on the other the student’s own effort to progress” (Di Martino 2015, 85). In our findings, on the one hand, teacher effectiveness is raised by her enhanced awareness of language as medium of instruction and motivation, on the other students are more inclined to commit extra time to studying in order to understand content, as shown in results (M1 and M2) and spontaneously declared on a feedback questionnaire (M3). Therefore, motivation turns out to be a central benefit of CLIL also upon content-specific learning, as revealed for language-specific learning (Coyle, Hood, Marsh 2010; Lasagabaster 2011; Banegas 2012) even in disadvantaged educational settings (Gerena 2012). It is noteworthy here that the investigated school is not in a privileged educational context. The school is located in a small town in Southern Italy, characterised by a not particularly wealthy socio-economic-cultural context, and the students were focused on Humanities more than on English or Physics. As a matter of fact, English proficiency was not high in students of either class, as self-declared on the background questionnaire and confirmed by the teacher, nor was competence in Physics, as demonstrated by overall test scores

(see Tables 3 and 4). Given the situation, these positive effects of CLIL documented with not well predisposed students in a non-favoured area are important and call for more space for CLIL in Italian educational policies.

Since the present study focuses on the differences between CLIL and non-CLIL classes, only group analysis was carried out and individual differences in students' performance were not investigated. Further analyses of learner characteristics, such as individual proficiency and motivation for either English or Physics, are currently in progress, in order to examine which learners take advantage of CLIL to the greatest extent. In parallel with deepening analyses of collected data, broadening the sample is recommended. Findings of the present research allow to draw attention to assimilation and retention of content-specific competence in one CLIL class compared to one traditional class with respect to one subject. In order to generalise the results, it is crucial to gather further data, by involving different types of high schools and different disciplines.¹² In addition, the possibility to compare more than one set of CLIL and non-CLIL classes may reduce the risk that results are affected by a different personal style of teaching. In the present study, the personal pedagogical style of the two teachers did not lead the two classes to different levels of competence at the pretest before the beginning of CLIL experiment, rather differences between the classes emerged only after the CLIL intervention. Thus, it can be reasonably assumed that the influence of personal style on content-specific learning in the present case is negligible. However, the comparison of several pairs of CLIL and non-CLIL classes with different teachers may shed more light on the role of teachers personal style of teaching. Finally, future studies are called for to comprehend another aspect as well. The positive effect revealed for CLIL may be due to the fact that the experimental group started to experience CLIL as the research began. Since the increment of motivation could be stimulated by the novelty of a different teaching methodology, longer CLIL experiences have to be investigated to verify whether the motivational benefit of CLIL upon content-specific learning is retained over time. Such future steps are profitable in order to bridge the gap between the comprehension of language-specific and content-specific learning in the present-day educational challenge of CLIL.

12 It would be particularly important to compare sciences and humanities, since they are characterised by different knowledge construction models, according with Bernstein (1999) who distinguishes between hierarchical and horizontal disciplines. The former, such as natural sciences, construct knowledge by integrating new issues to previously acquainted issues in a higher-ranking level of abstraction. The latter, such as Humanities, progress mainly by means of the accumulation of new information.

Acknowledgments

I wish to thank Professors Rosa Labadia and Maria Buonocore of the “Alberto Galizia” High School in Nocera Inferiore (Salerno), for preparing tests and teaching unit and for carrying out the experiment in their classes; Professor Alessio De Giorgi for evaluating the students’ answers to the tests; and Gioacchino Amato for support in data collection and transcription. I’m also grateful to the two anonymous reviewers for their comments and suggestions.

References

Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna (2017). “Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69-83.

Airey, John (2012). ““I Don’t Teach Language”: The Linguistic Attitudes of Physics Lectures in Sweden”. *AILA Review*, 25, 64-79.

Banegas, Darío L. (2012). “Motivation and Autonomy through CLIL. A Collaborative Undertaking”. Anglada, Liliana B.; Banegas, Darío L. (eds.), *Views on Motivation and Autonomy in ELT = Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference* [e-book]. Bariloche: APIZALS, 39-45.

Bauer-Marschallinger, Silvia (2016). “The Acquisition of Historical Competences in the CLIL History Classroom”. *ÖGSD Tagungsberichte*, 1, 3-6.

Bernstein, Basil (1999). “Vertical and Horizontal Discourse: an Essay”. *British Journal of Sociology Education*, 20, 157-73.

Canlas, Ian P. (2016). “The Use Of Content And English Language Integrated Learning (CELIL) Methodologies In Teaching Selected Concepts In Physics”. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 5(10), 154-9.

Cenoz, Jasone; Genesee, Fred; Gorter, Durk (2014). “Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward”. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-62.

Coonan, Carmel M. (2009). “Opportunità di usare la LS nella funzione CLIL: importanza, problemi, soluzioni”. *Studi di Glottodidattica*, 2, 20-34.

Costa, Francesca (2012). “Focus on Form in ICLHE Lectures in Italy: Evidence from English-Medium Science Lectures by Native Speakers of Italian”. *AILA Review*, 25, 30-47.

Costa, Francesca; Mariotti, Cristina (2017a). “Differences in Content Presentation and Learning Outcomes in English-Medium Instruction (EMI) vs. Italian-Medium Instruction (IMI) Contexts”. Valcke, Jennifer; Wilkinson, Robert (eds.), *Integrating Content and Language in Higher*

Education: Perspectives on Professional Practice. Frankfurt am Main: Peter Lang, 187-204.

Costa, Francesca; Mariotti, Cristina (2017b). "Students' Outcomes in English-Medium Instruction: Is There Any Difference Related to Discipline?". *L'analisi linguistica e letteraria*, 25(2), 361-71.

Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim (1979). "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.

Dallinger, Sara; Jonkmann, Kathrin; Hollm, Jan; Fiege, Christiane (2016). "The Effect of Content and Language Integrated Learning on Students' English and History Competences - Killing Two Birds with One Stone?". *Learning and Instruction*, 41, 23-31.

Dalton-Puffer, Christiane (2008). "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe". Delanoy, Werner; Volkmann, Laurenz (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-57.

Dalton-Puffer, Christiane (2011). "Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?". *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja (2015). "Content and Language Integrated Learning", Special Issue of *Language Learning*, 43(3).

Di Martino, Emilia (2015). "Content and Language Integrated Learning: la voce dei più giovani. Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni e le attese degli studenti". *EL.LE*, 4(1), 85-114. DOI 10.14277/2280-6792/125.

Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David; Sierra, Juan M. (2014). "CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables". *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-24.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission.

Fernández-Sanjurjo, Javier; Fernández-Costales, Alberto; Arias Blanco, José M. (2017). "Analysing Students' Content Learning in Science in CLIL vs. non-CLIL Programmes: Empirical Evidence from Spain". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. DOI 10.1080/13670050.2017.1294142.

Gerena, Linda (2012). "Empowering English Language Learners to Build Autonomy and Motivation in Urban Secondary Math and Science Classes: the Peer Enabled Restructured Classroom (PERC)". Anglada, Liliána B.; Banegas, Darío L. (eds.), *Views on Motivation and Autonomy in ELT = Selected Papers from the XXXVII FAAP Conference* [e-book]. Bariloche: APIZALS, 27-38.

Gregorczyk, Beata (2012). "An Empirical Study on the Acquisition of Content in a CLIL-Based Chemistry Course: a Preliminary Report". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 9-32.

Haagen-Schützenhöfer, Claudia; Hopf, Martin (2014). "Content and Language Integrated Learning in Physics Teaching: Benefits, Risks, Requirements and Empirical Studies". Kaminski, Wanda; Michelini, Marisa (eds.), *Teaching and Learning Physics Today: Challenges? Benefits?* Pesian di Prato (Udine): Lithostampa, 1-8.

Infante, Debora (2010). *Il Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italia, Modelli didattici e sperimentazioni nella scuola primaria*. Roma: Editrice Nuova Cultura.

Jäppinen, Aini K. (2005). "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland". *Language and Education*, 19(2), 147-68.

Lasagabaster, David (2011). "English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL Settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

Lim Falk, Maria (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö*. "Amnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser (Swedish in an English Classroom Environment. Language Use in Two Grammar School Classes)". Stockholm, Sweden: Eddy.

Leone, Andrea R. (2015). "Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy". *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(1), 43-63.

Lo, Yuen Y.; Macaro, Ernesto (2015). "Getting Used to Content and Language Integrated Learning: What can Classroom Interaction Reveal?". *The Language Learning Journal*, 43(3), 239-55.

Mezek, Spela; Pecorari, Diane; Shaw, Philip; Irvine, Aileen; Malmström, Hans (2015). "Learning Subject-Specific L2 Terminology: the Effect of Medium and Order of Exposure". *English for Specific Purposes*, 38, 57-69.

Murray, Diane R. (2010). "Irish-Medium Language Immersion Programs' Effect on Mathematics Education". *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 1, 28-32.

Nikula, Tarja (2017). "Emerging Themes, Future Research Directions". Llinares, Ana; Morton, Tom (eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam: Benjamins, 307-12.

Piesche, Nicole; Jonkmann, Kathrin; Fiege, Christiane; Keßler, Jörg U. (2016). "CLIL for All? A Randomised Controlled Field Experiment with Sixth-grade Students on the Effects of Content and Language Integrated Science Learning". *Learning and Instruction*, 44, 108-16.

Pigliapoco, Erika; Bogliolo, Alessandro (2009). "CLIL Process Monitoring in Higher Education: Instruments and Results". Sisti, Flora (ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra, 79-88.

Ricci Garotti, Federica (2017). "Subject Knowledge in CLIL: Which Factors Contribute to Positive Results?". Coonan, Carmel M.; Favaro, Luciana; Menegale, Marcella (eds.), *A Journey Through the Clil Landscape: Problems, Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 55-68.

Roquet, Helena; Perez-Vidal, Carmen (2017). "Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing". *Applied Linguistics*, 38(4), 489-511.

Seikkula-Leino, Jaana (2007). "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education*, 21(4), 328-41.

Serra, Cecilia (2007). "Assessing CLIL at Primary School: a Longitudinal Study". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.

Sisti, Flora (2017). "CLIL in Higher Education: What if...?". Coonan, Carmel M.; Favaro, Luciana; Menegale, Marcella (eds.), *A Journey Through the Clil Landscape: Problems, Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 175-90.

Surmont, Jill; Struys, Eslie; Van Den Noort, Maurits; Van de Craen, Piet (2016). "The Effects of CLIL on Mathematical Content Learning: a Longitudinal Study". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-37.

Van de Craen, Piet; Ceuleers, Evy; Mondt, Katrien (2007). "Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment". Marsh, David; Wolff, Dieter (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.

Van de Craen, Piet; Surmont, Jill (2017). "Innovative Education and CLIL". *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 22-33.

Vollmer, Helmut J.; Heine, L.; Troschke, R.; Coetzee, D.; Kuttel, V. (2006). "Subject Specific Competence and Language Use of CLIL Learners: the Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany". Paper presented at the ESSE8 Conference, London.

Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua

Marcella Menegale

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract One of the aims of language learning is that learners can apply outside the classroom what they learn at school and, vice versa, can use in classroom what comes from their experience in 'real' life, that is, outside school walls. However, as nearly a century of experimental research on the field has proved, knowledge transfer does not occur spontaneously, on the contrary, this capacity seems to be particularly complicated and difficult to encourage. It is therefore crucial to help learners gain awareness and make use of existing language learning opportunities as well as the learning strategies they can employ so to increase their capacity to make connections. Among the different tools that can be used to enhance both language competence and metacognitive awareness, logbook is considered one of the most handy and purposeful. This paper will try to explain what a logbook is and how it can be used with students with the intention to promote their language learning both in and out of the classroom.

Sommario 1 Introduzione. – 2 'Diario di bordo', 'portfolio', 'journal'? – 3 Metacognizione e scrittura. – 4 Perché e come utilizzare il diario di bordo. 5 – Alcune esperienze di uso del diario di bordo. – 6 Riflessioni.

Keywords Logbook. Metacognitive reflection. Formal and informal language learning. Out-of-class language learning. Language transfer. Language learning awareness.

1 Introduzione

Dal punto di vista del ragazzo, il grande spreco nella scuola deriva dall'incapacità di utilizzare le esperienze che vive fuori dalla scuola in modo completo e libero all'interno della scuola stessa; nel contempo egli è incapace di applicare alla vita quotidiana ciò che apprende a scuola. (Dewey 1907, 89)

Le parole di Dewey testimoniano come l'inadeguatezza dell'istruzione scolastica nel riuscire a promuovere strategie che possano favorire il trasferimento del sapere sia un problema di lunga data e, a quanto pare, ancora irrisolto (James 2006). Perché una strategia di apprendimento sia efficiente, tuttavia, deve richiedere un certo livello di consapevolezza sul percorso cognitivo (Le-

Blanc, Painchaud 1985). Ciò richiama il concetto di autonomia del discente, inteso come la disponibilità a farsi carico del proprio apprendimento per soddisfare esigenze e interessi personali, nonché come la capacità e volontà di partecipare attivamente ai processi sociali di apprendimento, interpretando ciò che già si sa e attivando le corrette strategie per inferire nuovi significati. Secondo Holliday (2003 cit. in Benson 2006, 25), l'autonomia risiede proprio nella realtà sociale che gli studenti portano con sé dalle loro vite «esterne» alla classe. La letteratura nel campo dell'acquisizione linguistica e in particolare dell'autonomia di apprendimento sta recentemente prestando molta attenzione alla natura e agli effetti dell'apprendimento linguistico che avviene fuori dalle mura scolastiche, con studi incentrati sui contatti che gli studenti hanno con le lingue straniere in ambiente extrascolastico (Benson, Reinders 2011; Lai, Zhu, Gong 2014). I risultati delle ricerche svolte fino ad ora suggeriscono che gli studenti non solo sarebbero impegnati in attività di apprendimento linguistico al di fuori della scuola molto più di quanto i loro insegnanti credano, ma anche che sembrerebbero dimostrare maggiore creatività proprio nelle situazioni in cui le opportunità di apprendimento fuori dalla classe sono più limitate (Benson 2006). Diversi sono gli studiosi che affermano che ciò che viene fatto al di fuori della classe viene recepito come più importante di ciò che viene insegnato in classe (Lai 2013; Gao 2010; Menegale 2013). Benson (2010) riporta di uno studio svolto a Sumatra con ragazzi di 11 e 12 anni nel quale si è visto come la maggior parte dell'apprendimento linguistico (in quel caso della lingua inglese) avveniva in contesti esterni alla scuola, anche a detta degli stessi insegnanti. Altri studi (Nunan 1991; Pickard 1996; Lamb 2004) rivelano che gli studenti 'di successo' sembrerebbero attribuire il loro livello di competenza linguistica soprattutto a ciò che apprendono autonomamente fuori dalla scuola, mentre gli studenti che non sono soliti ottenere buoni risultati con le lingue straniere tenderebbero a colpevolizzare proprio l'apprendimento scolastico.

Tali risultati spingono necessariamente a cercare misure di collegamento tra ciò che viene appreso in ambiente extrascolastico e ciò che viene insegnato a scuola. Sempre di più gli insegnanti di lingue incoraggiano i propri studenti a registrare per iscritto le loro esperienze di apprendimento dentro e fuori dalla classe di lingua. Non solo annotare questi episodi offre ai discenti la possibilità di fare pratica utilizzando la lingua target, ma può anche essere uno strumento prezioso per favorire la loro autonomia, dal momento che durante la scrittura essi riflettono sulle loro esperienze di apprendimento, rafforzando così la loro comprensione di ciò che hanno imparato e la loro consapevolezza su alcuni punti deboli (Carroll 1994; Cresswell 2000; Ho, Richards 1993; Matsumoto 1996; Wong, Hyland 2017). Il *logbook*, o diario di bordo, inteso come mezzo di riflessione metalinguistica, è uno strumento introspettivo di raccolta dati che può servire a testimonianza di come gli studenti procedono nel loro apprendimento linguistico.

2 ‘Diario di bordo’, ‘portfolio’, ‘journal’?

Gli strumenti che si possono utilizzare per la raccolta dati e la riflessione metacognitiva sono vari: esistono il ‘diario di bordo’ o ‘logbook’, il ‘portfolio’, il ‘journal’, ed altri ancora. Prima di spiegare cosa intenderemo con il termine ‘diario di bordo’ o ‘logbook’, desideriamo precisare che non si tratta del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL),¹ ossia quella raccolta di informazioni sulla biografia linguistica dello studente, della sua documentazione scolastica e delle certificazioni ottenute. In realtà, per molti aspetti il PEL è uno strumento di riflessione e autovalutazione come lo è il diario di bordo, ma sono le caratteristiche di formato e uso che li differenziano. In breve, si dirà che il Portfolio mira a identificare essenzialmente i ‘prodotti’ creati dallo studente, a testimonianza di determinate capacità acquisite, mentre il diario di bordo si focalizza maggiormente sui ‘processi’ che caratterizzano l’apprendimento stesso, sui momenti in cui alcune strategie vengono esercitate, sulla crescita metacognitiva, ecc. Inoltre, il PEL è stato uno strumento piuttosto dibattuto nella scuola italiana, in quanto molti insegnanti lo considerano di difficile utilizzo nella realtà quotidiana della classe, sebbene diversi docenti siano riusciti a semplificare ed adattare lo strumento alle necessità, tempi e obiettivi dei loro studenti, e quindi lo usino con risultati assolutamente positivi (Mariani et al. 2004). A differenza del PEL, il diario di bordo risulta essere uno strumento più ‘snello’ e immediato nel suo uso, come si capirà dalla descrizione che segue, e quindi si ritiene possa essere appropriato come strumento di raccolta e riflessione inserite in un percorso più ampio di sviluppo metacognitivo e di autonomia di apprendimento.

Si tenterà ora di considerare la terminologia più in dettaglio, riprendendo di seguito le distinzioni proposte da Lewis e Stickler (2000). Sebbene i termini ‘logbook’ e ‘journal’ vengano talvolta usati in modo intercambiabile in letteratura, è possibile delineare alcune differenze stabilite in base al formato e allo scopo per cui viene utilizzato lo strumento.

Il termine ‘journal’ può essere usato:

- come collezione di note personali su eventi del passato, scritte con lo scopo di aiutare la riflessione, l’espressione (possibilmente di sentimenti privati che non vengono generalmente espressi in altri modi) e la memoria attraverso la consultazione delle note in un secondo momento;
- all’interno di un contesto più professionale, come raccolta di informazioni che accompagnano i progressi e risultati di un percorso di crescita. In questo senso, il ‘journal’ diventa la base di un resoconto più ampio e completo che potrà essere via via completato.

1 Per maggiori informazioni sul Portfolio Europeo delle Lingue si veda: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml> (2018-09-06).

Anche relativamente al termine 'logbook', è possibile identificare due definizioni:

- note che testimoniano una crescita professionale (stessa definizione vista sopra per il journal);
- registrazioni molto strutturate di eventi, frasi formulaiche, parole. L'*Oxford Dictionary* definisce il logbook: «*Naut.* Un libro in cui i particolari del viaggio di una nave vengono registrati quotidianamente dal diario di bordo». In italiano, il logbook viene identificato con il termine 'diario di bordo'. Il formato prestabilito del logbook identifica quali eventi, avvenimenti e misure sono ritenute essenziali per il contesto specifico.

Riportando le parole di Dam (2008, 22), come su una nave il diario di bordo viene utilizzato per annotare ciò che accade in viaggio, compresi i piccoli e grandi incidenti, così in classe esso diventa strumento per «tenere traccia del proprio personale viaggio nell'apprendimento linguistico», trascrivendo una riflessione su cosa è accaduto durante la lezione o il motivo della scelta di una specifica attività o strategia. Come nel caso di una nave, nella classe di lingua il diario di bordo è inoltre usato «per la comunicazione tra coloro che sono interessati al viaggio, cioè comunicazione tra insegnante e discente, tra pari e per studenti più giovani, tra studenti e genitori o tra insegnante, discente e genitori» (22). Tale comunicazione può aver luogo durante la compilazione del diario stesso, oppure il diario può essere motivo di confronto e interazione orale sul lavoro svolto e le cose apprese.

Il diario di bordo è dunque uno strumento 'professionale' (gli studenti lo utilizzano perché sollecitati dall'insegnante, anche se ne devono comunque riconoscere una valenza di crescita personale), che permette una 'riflessione retrospettiva' (gli studenti riflettono su qualcosa che hanno fatto o vissuto in un passato recente) attraverso la 'registrazione' abituale di dati su un formato 'strutturato' (gli studenti annotano con precisione parole, frasi, eventi significativi, seguendo una struttura concordata precedentemente). Il diario di bordo diventa anche mezzo di comunicazione tra docenti e discenti. In questo senso, crea importanti opportunità di monitoraggio sul processo di apprendimento che permettono di instaurare momenti di riflessione metalinguistica condivisa. Ma il diario di bordo è prima di tutto uno strumento di organizzazione e di riflessione, che permette un uso autentico della lingua straniera in quanto viene compilato in lingua.

3 Metacognizione e scrittura

Una delle convinzioni più forti su ciò che mette in moto l'apprendimento riguarda l'importanza dell'esperienza dalla quale parte l'intero processo. L'atto di *scrivere* le proprie esperienze è un processo che attiva delle con-

nessioni, l'esplorazione e la generazione di idee, portando alla scoperta di nuovo significato (Porter et al. 1990). Cole et al. (1998) sottolineano come l'uso di uno strumento in cui annotare le proprie consapevolezze, impressioni, idee, sia di fatto anche motivato dall'enfasi delle teorie contemporanee sull'apprendimento che insistono sulla centralità del discente e sul valore delle sue esperienze personali, delle sue aspettative e convinzioni. La scrittura riflessiva permette infatti di focalizzarsi su aspetti precisi, di selezionare informazioni, di riflettere sulle scelte fatte, di ricercare soluzioni, di organizzare i propri pensieri e strutturarli in un discorso scritto, di esercitare collegamenti tra conoscenze apprese in contesti diversi, ecc. Tra i diversi scopi identificati in Moon (1999) per l'uso di strumenti riflessivi come il diario di bordo, quelli direttamente collegati allo sviluppo della competenza metacognitiva e all'uso della scrittura sono: registrare esperienze, facilitare l'apprendimento derivato dall'esperienza, migliorare la scrittura, aumentare la capacità di *problem solving*, sviluppare il pensiero critico e il confronto, aumentare la capacità di riflessione e di pensiero e incoraggiare la metacognizione. Strumenti di riflessione come il diario di bordo rappresentano infatti un mezzo per riflettere sul processo di apprendimento, accrescere il senso delle proprie esperienze, essere coinvolti in un'autovalutazione di *routine* mirata allo sviluppo di una consapevolezza critica di come si sta imparando la lingua e che cosa si sta imparando. In particolare, come scrivono McNamara e Deane (1995), gli studenti sono così indotti a:

1. individuare i loro punti di forza e di debolezza nella lingua straniera;
2. documentare i propri progressi;
3. individuare strategie efficaci di apprendimento linguistico e materiali utili;
4. prendere coscienza dei contesti di apprendimento linguistico che funzionano meglio per ciascuno;
5. determinare gli obiettivi futuri di apprendimento (magari da svolgere in autonomia).

Non è difficile comprendere perché diversi studiosi (tra cui Alonso 2011; Dam 2009; Little, Ridley, Ushioda 2002; Nunan 1992) siano convinti che il contenuto del diario di bordo di uno studente possa informare sul grado di sviluppo della sua autonomia di apprendimento, sebbene in letteratura sia ampiamente dibattuta la possibilità di 'misurare' il livello di autonomia posseduto da uno studente, essendo l'autonomia un costrutto multidimensionale che include aspetti cognitivi, metacognitivi, affettivi e sociali (cf. Menegale 2012 per maggiori dettagli). Nello studio presentato da Chuck (2004), in particolare, il diario di bordo è stato inserito in una classe universitaria integrandolo in un percorso didattico mirato a promuovere maggiore consapevolezza metacognitiva, quindi accompagnato da altri strumenti riflessivi quali questionari sugli stili di apprendimento

(ad esempio, Cohen, Oxford, Chi 2001), attività di gruppo di discussione sulle caratteristiche di un apprendente di lingue straniere di successo, attività di riflessione sulle strategie usate per svolgere un task, sulle difficoltà incontrate, ecc. Partendo dal modello proposto da Sinclair (1999, 104) (cf. tab. 1), Chuck ha confrontato quanto annotato dagli studenti nei loro diari a circa metà del corso e alla fine del corso, giungendo alla conclusione che il livello di consapevolezza metacognitiva era aumentato in tutti gli studenti, indipendentemente dal livello linguistico di partenza.

Tabella 1. Modello di sviluppo della consapevolezza metacognitiva in apprendenti di lingua straniera (adattato da Sinclair 1999, 104)

Livello di consapevolezza	Caratteristiche della lingua usata (log)
Livello 1: Scarsa consapevolezza	<ul style="list-style-type: none"> - frasi non logiche o poco pertinenti - frasi formulaiche o molto semplici - descrizioni generali - uso scorretto/non adeguato del metalinguaggio
Livello 2: Stadio transizionale	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di prove aneddotiche - espressione di pensieri/sentimenti - uso di metafore - uso appropriato del metalinguaggio
Livello 3: Ampia consapevolezza	<ul style="list-style-type: none"> - uso sicuro e competente degli aspetti al Livello 2 (sopra) - descrizioni di strategie alternative

La riflessione può dunque promuovere una maggiore attenzione a quelle componenti affettive (autostima, autoefficacia, motivazione, ecc.) e cognitive (strategie di memorizzazione, di organizzazione delle informazioni, ecc.) che determinano l'atteggiamento del discente verso l'apprendimento linguistico stesso e, possibilmente, può far accrescere il tempo che gli studenti dedicano allo studio della lingua nonché le loro possibilità di successo (Mantle-Bromley 1995 cit. in Finch 1998). L'utilizzo di strumenti che aiutino gli studenti a raccogliere dati linguistici, ad annotare ciò che hanno imparato o che non conoscono, a fare attenzione al paesaggio linguistico che li circonda, ecc., va sicuramente in questa direzione.

4 Perché e come utilizzare il diario di bordo

Diversi studi (Burton, Carroll 2001; Cotterall 1995; Moore, Boyd, Dooley 2010; Stevens, Cooper 2009) hanno dimostrato che perché strumenti come il diario di bordo abbiano successo, è necessario motivare e abituare gli studenti a un certo tipo di riflessione e metodicità. Il ruolo di guida dell'insegnante è, ancora una volta, molto importante: non servirà tanto insistere sul fatto che il diario di bordo va compilato in modo costante, che è uno strumento utile, che serve ad ampliare la conoscenza del vocabolario di lin-

gua straniera, o ad altri obiettivi fondamentali, quanto piuttosto aiutare gli studenti 'concretamente' nel suo uso, guidandoli nel modo in cui possono diventare maggiormente consapevoli delle occasioni di apprendimento e di uso della lingua straniera. Gli studenti scriveranno ciò che fanno, come lo fanno e perché scelgono di affrontare il compito in un modo anziché in un altro, annotando anche i risultati che ottengono grazie alle loro scelte.

Così, periodicamente, cominceranno a pensare all'apprendimento nel suo insieme, invece di concentrarsi sulle singole attività da svolgere, evitando di affidarsi esclusivamente alle indicazioni dell'insegnante per sapere come realizzare un compito.

Pensando ad un diario di bordo che serva a registrare anche l'apprendimento che avviene fuori dalla classe, gli studenti scriveranno ciò che sentono, che vedono, che li incuriosisce, che non conoscono, che credono sia utile, ecc. Alcuni esperimenti hanno infatti dimostrato come il diario di bordo sia una fonte inesauribile di informazioni quando ciò che racchiude riguarda anche l'apprendimento linguistico che si verifica incidentalmente durante il tempo libero e nella vita privata (Dam 2006, 2009). Il discente va considerato non tanto come qualcuno che *studia* la lingua straniera, ma piuttosto come colui che *usa* la lingua straniera, non solo in classe ma soprattutto fuori dalla classe, in modo sempre più frequente e vario. È quindi di assoluta priorità trovare il modo per sfruttare il patrimonio linguistico che si offre in modo del tutto spontaneo al discente e, allo stesso tempo, favorire dei processi metacognitivi che lo guidino nel monitorare ciò che impara e nel comprendere meglio quali strategie mettere in atto per migliorare la propria competenza.

Dam (2013) suggerisce che, perché il diario di bordo diventi uno strumento davvero utile per lo studente come per l'insegnante, è necessario che venga introdotto in classe nel giusto modo. Dopo aver condiviso insieme alla classe il valore che tale strumento di riflessione e raccolta dati ha nel processo di apprendimento linguistico e cognitivo del discente, l'insegnante stabilirà insieme agli studenti un elenco di linee guida o principi da seguire per la compilazione del diario di bordo. Tali linee guida dovrebbero essere ridiscusse regolarmente, per fare in modo che lo strumento sia realmente condiviso in tutti i suoi aspetti (Dam 2000). Va infatti tenuto presente quanto scrive Richards (1992) a proposito della tipologia di diario utilizzato in classe: non si tratta di un quaderno in cui gli studenti inseriscono riflessioni personali su base volontaria e autodiretta, bensì di uno strumento che gli studenti utilizzano su richiesta dell'insegnante, con la possibilità, in alcuni casi, di essere utilizzato anche ai fini di valutazione generalmente formativa, in senso di feedback su quanto appreso nel processo di apprendimento in corso. Poiché le procedure di utilizzo del diario e il controllo di quanto gli studenti scrivono in esso possono influire, ad esempio, sul modo in cui gli studenti si approcciano allo strumento stesso,

a quanto lo percepiscono come qualcosa di utile per il loro apprendimento, al grado di responsabilità che sviluppano circa il suo uso, ecc., va chiarito fin da subito chi potrà leggere il diario e con quale scopo (Allison 1998, 29).

Al fine di promuovere lo sviluppo delle tre aree legate alla consapevolezza metacognitiva (ossia, la consapevolezza di sé in quanto apprendenti, la consapevolezza sulla lingua straniera, e la consapevolezza del processo di apprendimento), Sinclair (1999) propone di porre agli studenti una serie di domande guida come, ad esempio:

- Perché hai scelto questa attività?
- Ti è piaciuta? Perché? Perché no?
- Come l'hai svolta? Che strategie hai usato?
- Sei soddisfatto del risultato?
- Che difficoltà hai avuto?
- Come le hai affrontate?
- Che cosa avresti potuto fare in alternativa?
- Quali sono i tuoi piani per la settimana prossima?
- Come li intendi realizzare?

Utilizzando format semi-strutturati di diario in cui inserire una serie di domande di riflessione come quelle sopra citate, gli studenti saranno guidati in riflessioni sempre più critiche e profonde. In base agli obiettivi e ai contesti di apprendimento descritti, la letteratura (ad esempio, Borg 2001; Huang 2005; Moon 2006) riporta di diari utilizzati per:

1. registrare le attività svolte durante le lezioni, annotare nuove parole o espressioni, eseguire i compiti decisi dagli studenti stessi o dall'insegnante, esprimere ciò che è piaciuto o si è trovato difficile;
2. registrare le attività linguistiche svolte al di fuori della classe, nel tempo libero: la visione di un film o di un video in lingua originale, il contatto con un parlante madrelingua, la memorizzazione di una nuova canzone, lo scambio comunicativo con un amico via web, un viaggio, una frase di un cartello pubblicitario, situazioni di fraintendimenti linguistici o culturali, ecc.;
3. attuare confronti e collegamenti tra gli apprendimenti: tra conoscenze pregresse e nuova esperienza; tra ipotesi precedenti, preconcetti e nuove scoperte; tra ciò che si sa nelle diverse discipline e ciò che si sperimenta nella realtà fuori dalla scuola.

Dam (2000), riscontrando nei suoi studi resistenze all'utilizzo del diario di bordo da parte di qualche studente, suggerisce di favorire i talenti di ciascuno, chiedendo, per esempio, di completare il diario di bordo con disegni, fotografie, ricerche, suggerimenti, ecc. Esistono inoltre modalità di realizzazione del diario che possono rendere maggiormente motivante l'attività, ad esempio facendo costruire il diario stesso (partendo da fogli

bianchi e piegandoli in modo da ottenerne dei mini libricini²) o pensando un formato elettronico dello strumento (Dam 2009, 144) – in questo modo sarà possibile documentare aspetti linguistici e extralinguistici sfruttando le funzionalità multimediali a disposizione, soprattutto se si tratta di un diario che mira a registrare quanto viene appreso fuori dalla classe.

5 Alcune esperienze di uso del diario di bordo

Si è ritenuto utile inserire nel presente contributo le testimonianze di alcune docenti che hanno utilizzato il diario di bordo nelle loro classi,³ con l'intento di illustrare alcune modalità di attuazione possibili. Al fine di fornire una breve contestualizzazione delle esperienze sotto riportate, si dirà che tutti questi diari di bordo sono frutto di una sperimentazione durata almeno due settimane, in cui sia docenti che studenti utilizzavano il diario di bordo per la prima volta. Ogni docente ha avuto piena libertà su come organizzare il diario con la propria classe, decidendo sui tempi, sul formato, sui contenuti, sugli obiettivi e su quant'altro implicato nella realizzazione e implementazione dello strumento stesso.

Per ciascuna testimonianza, viene riportato il modello di diario di bordo utilizzato dalla classe oppure vengono presentati alcuni diari compilati dagli studenti.

2 Per la creazione di un diario di bordo a forma di minilibro da realizzare con i bambini, si rimanda ai numerosi tutorial pubblicati online (ad esempio <https://www.youtube.com/watch?v=Nyo-6P4E06o>, 2018-09-17).

3 Si ringraziano le insegnanti che grazie al lavoro di sperimentazione svolto nelle loro classi hanno contribuito alla raccolta dei dati sui diari di bordo qui presentati: Emanuela Turra (Insegnante A), Romina Paoletti (Insegnante B) e Fabrizia Sant (Insegnante C). I diari di bordo sono stati creati e sperimentati dalle docenti nelle loro classi come attività di esercitazione all'interno del Corso di perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne (Indirizzo: Insegnamento delle Lingue Straniere), a.a. 2011-12, 2013-14.

**Insegnante A:
Sperimentazione del diario di bordo con una classe III di scuola primaria**

Quando ne ho parlato in classe per la prima volta, ho spiegato perché sarebbe stato utile ma anche piacevole introdurre questo strumento, lo scopo del suo utilizzo. Li ho riuniti in gruppi di quattro con la consegna di proporre idee, suggerimenti sulla base di alcuni indicatori: «Che cosa vi piace di più in una lezione di inglese?», «Dove avete l'occasione di imparare l'inglese fuori dalla scuola?», «Come potrebbe essere una pagina del logbook dove comunicate quello che avete imparato?», «Provate a disegnarla», «Che cosa vi piacerebbe mettere?».

Ciascuno ha potuto scegliere che forma dare al proprio prodotto (libretto, fisarmonica, ecc.) [fig.1]. La compilazione ha cadenza settimanale, a conclusione delle attività di inglese, sempre nello stesso giorno, in modo che diventi una routine. Ogni settimana ha un suo spazio dove l'alunno annota quello che ha imparato o sta imparando, le cose che gli sono difficili o non riesce a imparare, che cosa gli è piaciuto di più fare quella settimana: «What I have learned», «Where I can get better», «What I like doing», «I found this work difficult/easy». C'è infine uno spazio dove l'alunno è libero di scrivere una frase, una parola, disegnare ciò che preferisce: «My 'favourite things' corner». Alla fine di ogni mese c'è la possibilità di esprimere con differenti modalità «What I'm proud of this month».

Durante tutta l'attività si è vissuto in classe un clima molto positivo e un fermento costruttivo, le ore sono trascorse molto velocemente. I bambini mi chiedevano molte parole e frasi, si aiutavano tra loro, e la riflessione è stata un'occasione ulteriore di apprendimento.

Il diario di bordo utilizzato dall'Insegnante A è stato selezionato per il presente articolo non solo perché è stato ritenuto uno strumento riuscito dal momento che ha suscitato l'interesse da parte degli alunni a detta della docente che lo ha utilizzato, ma anche perché racchiude in sé molte delle caratteristiche che lo rendono potenzialmente un mezzo di sviluppo meta-cognitivo adeguato a bambini della scuola primaria. L'adeguatezza è legata tanto alla struttura di questo diario, quanto alle procedure messe in atto per introdurlo nella didattica di classe. Per quanto riguarda l'aspetto della struttura dello strumento, è stato scelto di far creare agli alunni stessi il proprio diario, selezionando la forma cartacea che preferissero. La fantasia e la creatività possono giocare in questo caso un ruolo molto importante, legato sia alla motivazione che all'autostima: ogni studente può decidere che forma dare al proprio diario (a libretto o a fisarmonica, scegliere il colore del cartoncino ecc.) e tale scelta influirà sull'organizzazione dei contenuti da inserire successivamente e, conseguentemente, al risultato sia in termini di contenuti che di grafica complessiva che ne deriverà. Per quanto riguarda invece le procedure utilizzate per integrare il diario nella didatti-

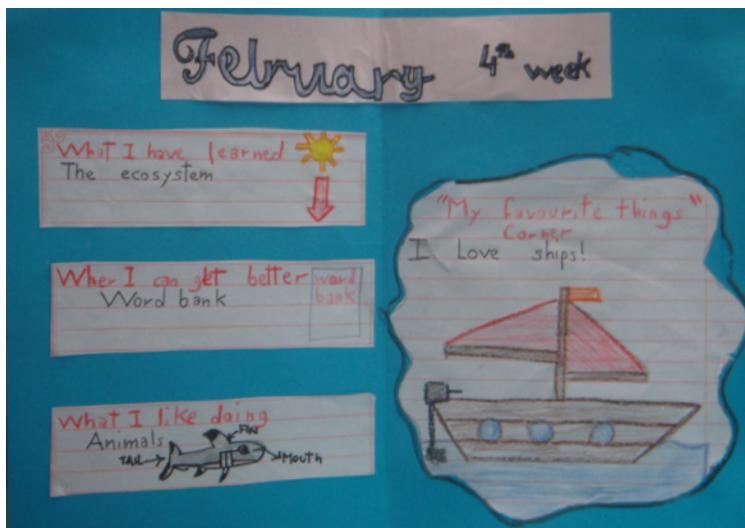


Figura 1. Classe Insegnante A, diario di bordo compilato da studente

ca abituale, l'insegnante ha prima stimolato una riflessione da parte degli alunni sull'uso del diario legato all'apprendimento linguistico, dividendoli in gruppi perché fossero più liberi e a proprio agio nell'esprimere le loro idee e sensazioni. Sono poi state fissate delle 'regole' per la compilazione del diario, così che esso diventasse uno strumento il cui utilizzo ripetuto e costante (una volta alla settimana) ne confermasse l'importanza ai fini didattici anche agli occhi degli studenti. Benché il format seguito per il diario sia di tipo semi-strutturato (ossia con delle domande guida che si ripetono per aiutare la riflessione degli studenti su determinati aspetti linguistici e metacognitivi), il diario qui preso in esame lascia comunque spazi di personalizzazione e espressione individuale molto importanti, soprattutto nelle voci «My 'favourite things' corner» e «What I'm proud of this month». Ciò permette ai bambini di soffermarsi a riflettere su se stessi e su quanto imparano ed esprimerlo, attraverso il diario, mettendo in gioco abilità e talenti diversi, indipendentemente dal loro livello linguistico (Dam 2013). Come si può notare dall'esempio di diario compilato dall'alunno in figura 1, infatti, sebbene la quantità di lingua inglese prodotta sia piuttosto limitata, la cura nella compilazione delle pagine rivelano come lo studente stia interpretando e utilizzando lo strumento in modo corretto e personale: i titoli scritti in modo ordinato e di diverso colore, i disegni ben fatti e le parole ad essi associate (ad esempio, i termini «tail», «fin», «mouth» associati alle diverse parti del corpo dello squalo) o la frase «I love ships!», che denota spontaneità nella costruzione di una frase semplice ma corretta dal punto di vista grammaticale e sintattico.

Insegnante B: Sperimentazione del diario di bordo con una classe I di scuola secondaria di I grado

I ragazzi hanno da subito dimostrato interesse nei confronti del logbook e sono stati molto propositivi nel collaborare alla preparazione dello 'scheletro' del nostro lavoro, anche se non sempre gli alunni sono in grado di organizzare il proprio lavoro in modo efficace, e quasi tutti erano intimoriti all'idea di dover usare l'inglese.

Per avviare le attività, ho utilizzato una lezione per spiegare come potrebbe essere impostato un diario di bordo, quali sono le finalità e mostrando qualche esempio, ed un'altra lezione per creare una prima impostazione grafica e di contenuti. In generale sono state proposte molte idee per l'organizzazione dello strumento (personalizzazione del layout, tipi di risorse da inserire, informazioni da privilegiare, ecc.) e mi sembra che agli studenti sia piaciuta l'opportunità di portare un po' della loro vita in classe, tra l'altro utilizzando il computer, che è ormai un mezzo che loro conoscono piuttosto bene e che approcciano con simpatia. Abbiamo concordato di utilizzare un file Word, in quanto tutti i ragazzi a casa (o in biblioteca) sono in grado di usare questo programma per inserire testi e copiare immagini o collegamenti. È stata creata in classe una bozza della struttura del logbook [cf. fig. 2], ma ovviamente il layout è personalizzabile da ciascuno studente. Va compilato in inglese, con frasi semplici: non deve essere faticoso, ma è importante che lo si usi molto quindi bisogna scrivere appunti veloci, possibilmente ordinati.

È stato concordato che questo lavoro frutterà più di un voto: verrà analizzato insieme a tutta la classe, e tutti insieme assegneremo un giudizio sul lavoro fatto. L'insegnante fornirà uno schema di valutazione, che servirà come guida generale, ma ciascuno degli studenti potrà dare una propria valutazione del lavoro personale e di quello degli altri.

L'esempio di diario utilizzato dall'Insegnante B è stato selezionato per la ricchezza di dati che può 'potenzialmente' contenere.⁴ Si tratta anche in questo caso di un diario semi-strutturato, le cui domande guida partono da un'attività di *brainstorming* svolta con gli studenti per capire che tipo di informazioni inserire nello strumento. Il formato del diario non è in questo caso cartaceo bensì digitale (file Word), per risultare maggiormente accattivante agli occhi degli studenti e per dare loro la possibilità di personalizzarlo continuamente aggiungendo immagini, pagine, informazioni, spostando sezioni ecc. Come si evince dalla figura 2, le informazioni sia

⁴ Non essendoci stati forniti per la classe in oggetto dei diari compilati dagli studenti, non è possibile analizzarne i contenuti; ci si limiterà dunque ad un commento sulla struttura dello strumento e al contesto di utilizzo per cui viene proposto.

ENGLISH IN MY LIFE



	SVEVA'S LOGBOOK
	CLASS: 1b
	(my photo)

Pg. 1 di 2

About myself (personal introduction, picture, family, pets, etc.)

- *My new words (wordlist of interesting words: a general list or divided by topics)*
- *My idioms, tongue twisters, proverbs (or any interesting expression that I want to remember)*
- *My scope: why do I learn English, (what can I do with the English language? travelling, finding new friends, using high tech items (computers, phones, etc., technologies) **English is everywhere!**)*
- *My way to learn English:*
 - a) at school: notes about school lessons (interesting or boring? What did I learn this week?)
 - b) at home 1: *homeworks*, is it easy or difficult, is it too much? Can I do it alone or I need some help?
 - c) At home 2: *free time*: tv, cartoons, internet (don't forget to ask the supervision of your mum or dad!), songs, films, comics, books, etc'
 - d) *Holidays!* Finding new friends, buying things, asking for information, reading notices (at the airport, in the street, at the station, in the subway, in restaurants, etc')
- *My favorites: section dedicated to sports, music, TV programmes, hobbies, games, etc'*
- *My drawings, pictures, photos*
- *My links*

Pg. 2 di 2

Figura 2. Classe Insegnante B, modello di diario di bordo utilizzato

personali, che di apprendimento linguistico, che di riflessione metacognitiva su cui il diario si vuole focalizzare sono molto diversificate. Questo potrebbe essere un aspetto positivo dello strumento (gli studenti possono trovare molti spunti di riflessione e molti argomenti su cui riportare esperienze, osservazioni, ricordi) o, al contrario, potrebbe rivelarsi un limite (nel caso gli studenti non riescano ad organizzare bene le idee e i contenuti da inserire, non siano in grado di focalizzarsi su tutte le sezioni in modo adeguato, rischiando ad esempio di tralasciarne qualcuna). Poiché il diario di bordo ha generalmente come finalità quella di promuovere maggiore autonomia nello studente anche nell'organizzazione delle risorse a sua disposizione, è importante che lo strumento sia opportunamente equilibrato alle capacità che i ragazzi hanno di gestirlo in modo efficiente. A detta dell'Insegnante B, i suoi alunni non sempre «sono in grado di organizzare il proprio lavoro in modo efficace, e quasi tutti erano intimoriti all'idea di dover usare l'inglese»: alla luce di queste premesse, la varietà di dati richiesti nelle varie sezioni del diario in figura 2 potrebbe rivelarsi troppo ampia per la classe in cui a cui è stato proposto. Inoltre, il fatto di scegliere un formato elettronico non aiuta gli studenti ad essere autonomi nella compilazione dei diari: si tenga presente che sono alunni di 12

anni e pertanto si presuppone non abbiano un computer a disposizione ogni qualvolta possa venire loro in mente di annotare un vocabolo nuovo (cf. fig 2: «My new words») o una riflessione sulle difficoltà incontrate quando fanno i compiti (cf. fig 2: «My way to learn English: b) at home: 1) Homework»), ecc. Le difficoltà nella compilazione di questo diario diventano ancora più rilevanti se si pensa che esso è stato identificato anche come oggetto di valutazione («È stato concordato che questo lavoro [...] verrà analizzato insieme a tutta la classe, e tutti insieme assegneremo un giudizio sul lavoro fatto. L'insegnante fornirà uno schema di valutazione, che servirà come guida generale, ma ciascuno degli studenti potrà dare una propria valutazione del lavoro personale e di quello degli altri»). Il rischio di non ottenere dei risultati soddisfacenti potrebbe dunque demotivare gli studenti e rappresenterebbe il fallimento dell'esperienza. Per ovviare a tali problemi, si potrebbe pianificare un momento preciso da dedicare periodicamente nel laboratorio informatico alla compilazione del diario (così da essere sicuri che gli studenti lo compilino e così che l'insegnante possa focalizzarli su una o l'altra sezione, elicitare informazioni e dare anche feedback ove necessario); alternativamente, si potrebbe optare per un formato cartaceo, così che gli studenti possano disporre di un mezzo più flessibile e pratico da usare.

Insegnante C:

Sperimentazione del diario di bordo con una classe IV ginnasio

Ho scelto una classe nella quale avevo precedentemente svolto delle attività nel mese di settembre per far riflettere gli studenti sul proprio stile e strategie di apprendimento. Il diario di bordo mi è sembrato interessante in termini di strumento di valutazione formativa in itinere, atto a potenziare la consapevolezza degli studenti circa i propri processi di apprendimento, e sia anche in termini di esercizio di scrittura personale. La classe inoltre è composta da un certo numero di studenti con una competenza linguistica già abbastanza buona, soprattutto a livello orale, ma con minore abilità nello scritto. Il diario poteva quindi rappresentare un'occasione di potenziamento della scrittura e fungere da stimolo soprattutto con gli studenti più capaci che, in alcune occasioni di revisione di parti del programma già noti, sembrano annoiarsi.

Ho presentato le motivazioni e le caratteristiche dello strumento che avrei proposto loro e abbiamo discusso le modalità con le quali poteva essere utilizzato. C'è stato l'accordo della maggioranza della classe perché fosse: a) uno strumento digitale e non cartaceo, anche se un numero abbastanza consistente di studenti lo avrebbero preferito tale; b) scritto in inglese perché così si potevano meglio sfruttare le sue potenzialità come strumento di esercizio di scrittura; c) considerato come elemento

di valutazione ulteriore per l'insegnante a fine anno; d) stilato in parte anche a scuola utilizzando il laboratorio di informatica; e) personalizzabile a seconda del loro estro creativo.

Nel completamento dei logbook [figg. 3, 4, 5 e 6] sono presenti numerosi errori linguistici, anche nei prodotti degli allievi che consideravo di buon livello. Probabilmente il logbook è stato veramente considerato un'espressione privata e personale, il che ha causato l'abbassarsi dell'asticella di vigilanza grammaticale e sintattica, non essendo il lavoro sottoposto a verifica e valutazione formale, oppure è risultato meno accurato perché consegnato in un periodo dell'anno in cui gli allievi erano impegnati su più fronti scolastici ed extrascolastici.

In conclusione, considero positivo il lavoro svolto in questa classe e spero che esso abbia posto le giuste basi per il percorso che faremo insieme durante un quinquennio. Non sarà forse sempre un 'plain sailing' ma abbiamo cominciato l'avventura con i migliori presupposti ed intenzioni.

Si è ritenuto utile presentare il modello di diario dell'Insegnante C per diversi motivi. Innanzitutto, si capisce che c'è un motivo preciso per cui viene introdotto in classe: l'insegnante scrive infatti che il suo utilizzo mira al «potenziamento della scrittura e a fungere da stimolo soprattutto per gli studenti più capaci che, in alcune occasioni di revisione di parti del programma già noti, sembrano annoiarsi» oltre che servire allo sviluppo della «consapevolezza degli studenti circa i propri processi di apprendimento, e sia anche in termini di esercizio di scrittura personale». L'importanza di questo primo aspetto, ossia di far corrispondere l'uso dello strumento a degli obiettivi didattici ben precisi, è di fondamentale importanza per la riuscita dell'esperienza (Dam 2013, 79).

Coerentemente con gli obiettivi prefissati dall'insegnante, questo diario si struttura in due parti. La prima presenta tre domande riprese da Alwright (1984), che richiedono una riflessione metacognitiva piuttosto profonda («1. I don't learn everything I have been taught. Why?»; «2. How do I learn things I haven't been taught?»; «3. How do I learn things I have been taught?»). Le risposte degli studenti sono diversificate e genuine: ad esempio, alla prima domanda rispondono che non imparano tutto ciò che viene loro insegnato perché a volte non sono interessati all'argomento (Studente 1 fig. 3 e Studente 2 fig. 4), o non lo comprendono a pieno (Studente 4 fig. 6), o non sanno organizzare le informazioni in modo adeguato (Studente 3 fig. 5). Il grado di consapevolezza metalinguistica raggiunto che si evince dalle risposte degli Studenti 1, 2 e 3 alla seconda domanda potrebbe corrispondere al livello 1 o 2 del modello di Sinclair (1999) (vedi tab. 1) in quanto nelle loro note viene semplicemente riportato che imparano cose al di fuori della scuola attraverso film, canzoni, riviste ecc., mentre più alto (livello 3) sembrerebbe il grado posseduto dallo Studente 4, che aggiunge anche una riflessione più critica: «I think that things that we

 <p>My English Logbook : LEONARDO Class IV A 2014</p> <p>1- I don't learn everything I have been taught. Why? Because sometimes I'm not always careful: I have a bad day, I'm looking out the window or a chat with classmate.</p> <p>2- How do I learn things I haven't been taught? I also learn English by listening to the music with the text, watching TV shows/movies in English or reading articles in newspapers.</p> <p>3- How do I learn things I have been taught? For mnemonic subject I usually read many times, then write on the sheets until I know everything correctly. For subjects such as history or geography, I make patterns and I repeat first with the patterns, then without patterns.</p> <p>THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p>Tuesday, 25/02/2014 Activity: We read the Logbook of our classmate</p> <p>Thursday, 20/02/2014 Activity: We did a lesson on PastSimple</p> <p>Saturday, 22/02/2014 Activity: We did another lesson on PastSimple</p>	<p>THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>What? English with music Where? At home/in the coach When? Everyday How? I listen to music while reading the lyrics that I have previously downloaded. After playing back the song, but with the text in Italian.</p> <p>Monday, 17/02/2014 I surfed the net, I found the lyrics of "Let her go" of the Passenger and I sang it all the evening.</p> <p>Tuesday, 18/02/2014 I studied Past Simple.</p> <p>Wednesday, 19/02/2014 I did not do anything about English because I studied Latin for the test.</p> <p>Thursday, 20/02/2014 I have seen the David Letterman show on the computer with Italian subtitles.</p> <p>Friday, 21/02/2014 I did my English homework.</p> <p>Saturday, 22/02/2014 I went to a party and I listened many modern songs in English.</p> <p>Sunday, 23/02/2014 I saw another episode of the David Letterman Show, is too funny.</p>
---	---

Figura 3. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato da Studente 1

 <p>My English Logbook : DEBORA Class IV A 2014</p> <p>1- I don't learn everything I have been taught. Why? I don't learn all the things I was taught because sometimes I don't like, so I'm not interested.</p> <p>2- How do I learn things I haven't been taught? The things that I have been taught I learn by reading books, watching TV or asking for advice to people who are older than me.</p> <p>3- How do I learn things I have been taught? The things that I have been taught I learn by reading what I wrote in the notebook, repeating many times and finally I pretend to explain what I have learned to someone who knows nothing of the argument.</p> <p>THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p>Tuesday 18th February 2014 Activity: we did the exercises on past simple</p> <p>Thursday 20th February 2014 Activity: we went to the computer lab and we worked on our logbook</p> <p>Saturday 22nd February 2014 Activity: we did exercises on the past simple of irregular verbs</p>	 <p>THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>What? Shower gel Where? In the container of the shower gel When? I take a shower How? Sniffing his smell</p> <p>Monday: I watched a movie in English and I've learned a lot of words that didn't know before, for example the expression good for you (buon per te)</p> <p>Tuesday: I listened to the news in English to have news about everything that happens in the world</p> <p>Wednesday: I read a book in English to learn new words to talk to people knowing more vocabulary</p> <p>Thursday: I searched for information on the Internet in English and this has allowed me to understand how to write some sentences</p> <p>Friday: I talked with my neighbor in English because she does not know Italian and helped me a lot in pronunciation.</p> <p>Saturday: I did some exercises that allowed me to practice English grammar.</p> <p>Sunday: I listened to a song in English and then I learned.</p>
--	---

Figura 4. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato Studente 2

 <p>My English Logbook:</p> <p>VALENTINA</p> <p>Class IV A 2014</p> <p>1. I don't learn everything I have been taught. Why? I don't learn everything I have been taught because when I study English I make in my head a lot of example to remember the rules, but sometimes I forget examples. I made so the rule, which I've studied, isn't very clear.</p> <p>2. How do I learn things I haven't been taught? I learn things I haven't been taught reading some articles, magazines, or English books; and listening English songs and programs at the television, sometimes in the evening my family watches an English documentary or an international television's news.</p> <p>3. How do I learn things I have been taught? I learn things I have been taught repeating many times; and writing them down a lot of times, memorizing new words and their spelling. When I study grammar rules I make some example, like speeches, to remember them and to make them clear.</p>	 <p>THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p>Tuesday 18th February Activity: we learned the simple past of the verbs to be and to be able. We also did a lot of exercises of speaking and reading on the student book.</p> <p>Thursday 20th February Activity: I was absent so I can't write anything.</p> <p>Saturday 22th February Activity: the teacher taught us the pronunciation of the simple past and we copied verbs by the blackboard. we also practiced things we had learned, especially the /U/ pronunciation of ed form.</p> <p>Tuesday, 25th February Activity: we went upstairs on television's classroom and we started reading some logbook of my classmates. I understood that I can change the layout of my diary.</p> <p>Thursday, 27th February Activity: we went on the computers' classroom. we worked on our logbook and we read some logbook.</p>  <p>THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>Mondays 19th February I read a part of a magazine written in English, at my dentist's office, and I understand what the article was saying. He spoke about tooth care.</p> <p>Tuesday, 20th February I listened some English songs at home, understanding what the singers sang. They were spoken about freedom and helping people activities.</p> <p>Wednesday, 19th February I read a package of biscuits, what I was eating with my family, because I wanted to know ingredients of those cookies; but it was only written in English.</p> <p>Thursday 20th February in the evening I saw a documentary of nature world. The person spoke in Italian but I could understand some English words under his voice</p>
---	---

Figura 5. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato Studente 3

<p>My English Logbook</p> <p>ALESSANDRA</p> <p>Class IV A 2014</p> <p>1. I don't learn everything I have been taught. Why? Usually, to learn something, I need to locate it in its context. If I don't understand what we're talking about, I can't store well all the information of the lesson so I don't learn everything I have been taught.</p> <p>2. How do I learn things I haven't been taught? I think that things that we can help us to learn something without any effort: I really like watching films and listening to music, so I do things using English to learn it well and easily.</p> <p>3. How do I learn things I have been taught? Usually I have not difficulty in learning English but it could be easier to memorize connecting it to something we like, for example great books or films</p>  <p>THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p>Tuesday, 18th February We've introduced the Past Simple of the verbs to be and can I've understood some things that in the past were not very clear for me, so I'm quite satisfied: I've also learnt that the word glamorous doesn't mean all moda but affascinante.</p> <p>Thursday, 20th February Today we've gone in the computer room for listening to a Steve Jobs's speech at the Stanford University. I had not any difficulty to understand his words and I have really liked what he has said: I will remember all my life long the sentence "Stay hungry, stay foolish", even because before today I didn't know what did foolish meant (pizza).</p> <p>Saturday, 22nd February Today we've done a test about the Past Simple and I'm pretty satisfied because I haven't done any mistake :): I really like this tense (today I've learnt that tense means tempo verbale) so it's quite easy for me to learn.</p> <p>Tuesday, 25th February Today we've gone in the computer room for watching some of our Logbooks. The teacher has explained some things that weren't clear for the class, and also for me, so now I will write this diary much better.</p> <p>THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>Sunday, 23rd February Today I've watched a film, "Sorry, I like your father", in English, and I've learnt two or three words like share (condividere) and such (così). However I think that watching films in English can help me mostly (I've learnt this word today and it means soprattutto) in learning the pronunciation of the English!</p>

Figura 6. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato Studente 4

like can help us learn something without any effort». Infine, alla terza domanda tutti riportano delle strategie di apprendimento che ritengono utili, facendo esempi di utilizzo.

La seconda parte del diario si divide in due sezioni incentrate sul far riflettere su ciò che apprendono a scuola («Things I've learnt at school») e ciò che apprendono fuori della scuola («Things I've learnt outside school»), con una calendarizzazione delle informazioni da inserire che corrisponde alle date delle lezioni di inglese per quanto riguarda la prima sezione e invece una cadenza giornaliera per quanto riguarda la seconda. Anche per quanto riguarda l'analisi di questa seconda parte del diario, le caratteristiche della produzione linguistica degli studenti possono far corrispondere lo Studente 1 e 2 ad un livello 1 (scarsa consapevolezza) del modello di Sinclair (1999) (vedi tab. 1) in quanto le loro risposte sono poco pertinenti: lo Studente 1 si limita a fare un elenco degli argomenti e attività affrontati («We did a lesson on Past Simple»; «I have seen the david letterman show on the computer with italian subtitles»; ecc.) ma non scrive esattamente che cosa ha imparato; lo stesso vale per lo Studente 2, sebbene in un log evidenzi anche una piccola riflessione («I watched a movie in English and I've learned a lot of words that didn't know before, for example the expression good for you (buon per te)»). Lo Studente 3 sembrerebbe possedere il livello 2 di consapevolezza (in divenire) perché aggiunge anche alcune riflessioni riportando esempi («I read a part of a magazine written in English, at my dentist's office, and I understand what the article was saying. He spoke about tooth care»). Lo Studente 4 potrebbe invece essere associato ad un livello 3 (ampia consapevolezza) in quanto riporta riflessioni precise su quanto apprende, descrivendo gli episodi in cui è avvenuto l'apprendimento in modo chiaro e dandone una lettura critica. Ad esempio, per quanto riguarda l'apprendimento in classe scrive: «We've introduced the Past Simple of the verbs to be and can I've understood some things that in the past were not very clear for me, so I'm quite satisfied. I've also learnt that the word glamorous doesn't mean alla moda but affascinante»; «Today we've gone in the computer room for listening to a Steve Job's speech at the Stanford University. I had not any difficulty to understand his words and I have really liked what he has said. I will remember all my life long the sentence «Stay hungry, stay foolish», also because before today I didn't know what did foolish meant (pazzo)»; anche per quanto riguarda l'apprendimento fuori dalla classe riporta osservazioni molto dettagliate, ad esempio: «Today I've watched a film, «Sorry, I like your father», in English, and I've learnt two or three words like share (condividere) and such (così). However I think that watching films in English can help me mostly (I've learnt this word today and it means soprattutto) in learning the pronunciation of the English». Infine, il fatto che in tutti i diari si registrino diversi errori di *spelling*, di grammatica e costruzione sintattica viene letto dall'insegnante come un elemento positivo di identificazione con o strumento: gli studenti 'sentono'

loro il diario quindi non prestano troppa attenzione alla correttezza della forma scritta della lingua. Tuttavia, ciò sembrerebbe contraddirsi una delle 'regole' di uso del diario così come discusse con la classe, ovvero che i suoi contenuti sarebbero stati oggetto di valutazione (l'insegnante scrive che sarebbe stato «considerato come elemento di valutazione ulteriore per l'insegnante a fine anno»).

6 Riflessioni

Se la volontà dell'insegnante è quella di promuovere una maggiore autonomia di apprendimento mirata allo sviluppo di una delle più importanti mete educative, quella del *lifelong learning*, che si traduca anche nella capacità di imparare meglio le lingue straniere, di essere maggiormente consapevoli delle occasioni scolastiche ed extrascolastiche in cui vengono utilizzate, di riflettere sulle strategie di apprendimento che entrano in gioco, allora il diario di bordo è uno strumento che dovrebbe essere preso in grande considerazione. Come scrive Little (2016, 50), lo sviluppo delle abilità comunicative in classe procede attraverso un passaggio continuo dallo scrivere per parlare al parlare per scrivere: nei loro diari di bordo, gli studenti «usano la scrittura per costruire la loro conoscenza della lingua» e l'uso continuo della scrittura rende loro «visibile l'apprendimento, incoraggia l'attenzione sulla forma e fornisce una base per la riflessione e la valutazione». Secondo Little, questo processo permette agli studenti di diventare via via sempre più competenti in tre ruoli tra loro strettamente interrelati: sono «comunicatori», poiché usano e gradualmente sviluppano le loro capacità comunicative nella lingua straniera, sono «sperimentatori», poiché sviluppano via via una conoscenza esplicita del sistema linguistico attraverso le loro esperienze, e infine sono «apprendenti intenzionali», in quanto sviluppano una consapevolezza sempre maggiore dell'apprendimento delle lingue.

Pur non essendo obiettivo del presente contributo fornire un'analisi dettagliata delle sperimentazioni di utilizzo del diario sopra riportate, dalle testimonianze si evince come il diario di bordo venga generalmente accolto in modo positivo dagli studenti, soprattutto nei casi in cui l'insegnante riesce a trasmetterne il valore metacognitivo e ad integrarlo in modo efficace con il lavoro in classe. Ovviamente, come sempre accade quando si sperimenta qualcosa di nuovo a scuola, c'è il timore che i risultati non siano abbastanza significativi, che gli sforzi profusi e il tempo dedicato non vengano ripagati in modo opportuno (Little, Ridley, Ushioda 2002). Tuttavia, osservando gli esempi di diari sopra riportati, si capisce in che misura il diario possa contribuire ad una riflessione autentica di come e quando si usi la lingua straniera e di che cosa si stia imparando o si abbia già acquisito. Vanno in ogni caso tenute presente delle considerazioni

importanti affinché esso si rilevi uno strumento efficace, come ad esempio, stabilire degli obiettivi formativi e didattici precisi che ne motivino l'utilizzo, condividere in modo esplicito il valore dello strumento, scegliere in modo ragionato il formato da utilizzare e i contenuti dal prevedere, pianificare delle regole di utilizzo, decidere in che modo verrà condiviso ed eventualmente valutato.

Nelle osservazioni dei docenti sopra citati così come in altre testimonianze di insegnanti che hanno utilizzato il diario di bordo (cf. Menegale 2011; Clarke 2013), si evince come esso si dimostri, spesso inaspettatamente, una fonte molto importante per gli insegnanti, in quanto racchiude una serie di informazioni su idee, talenti e competenze posseduti dagli studenti che spesso non trovano né voce né risalto durante le normali lezioni. Per questo motivo, ci si auspica che la letteratura possa ampliare gli studi in questo campo, anche con percorsi di ricerca azione che vedano gli insegnanti stessi impegnati nella sperimentazione e analisi dello strumento in contesti di classe diversificati, per confermare con dati sempre più significativi il valore che strumenti metacognitivi come questo possono portare nella didattica delle lingue.

Bibliografia

Allison, Desmond (1998). «Investigating Learners' Course Diaries as Explorations of Language». *Language Teaching Research*, 2(1), 24-47.

Alonso, Canga Andrés (2011). «Learning Diaries to Foster Learner Autonomy in Mixed-Ability Groups». *Tejuelo*, 11, 47-63.

Benson, Philip (2006). «Autonomy in Language Teaching and Learning: State-of-the-Art Article». *Language Teaching*, 40(1), 21-40. URL <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching> (2018-06-22).

Benson, Philip (2010). «Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching». *Language Teaching Research*, 13(3), 259-75.

Benson, Philip; Reinders, Hayo (eds.) (2011). *Beyond the Language Classroom. The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Borg, Simon (2001). «The Research Journal: a Tool for Promoting and Understanding Researcher Development». *Language Teaching Research*, 5(2), 156-77.

Burton, Jill; Carroll, Michael (2001). *Journal Writing*. Alexandria (VA): TESOL.

Carroll, Michael (1994). «Journal Writing as a Learning and Research Tool in the Adult Classroom». *TESOL Journal*, 4(1), 19-22.

Chuck, Joanne Y.P. (2004). «Promoting Learner Autonomy in the EFL Classroom: the Exploratory Practice Way». Reinders, Hayo; Anderson,

Helen; Hobbs, Moira; Jones-Parry, John (eds.), *Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century = Proceedings of the Independent Learning Association Conference*. Auckland: Independent Learning Association Oceania, 57-74. URL http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chuk.pdf (2018-06-22).

Clarke, Donna (2013). «Exploring Autonomous Learning: a Teacher's Experience and Learners' Perceptions». *Menegale* 2013, 25-38.

Cohen, Andrew C.; Oxford, Rebecca L.; Chi, Julie C. (2001). *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles*. URL http://carla.umn.edu/maxsa/documents/LearningStyleSurvey_MAXSA_IG.pdf (2018-07-31).

Cole, Robert; Raffier McCarthy, Linda; Rogan, Peter; Schleicher, Leigh (1998). «Interactive Group Journals: Learning as a Dialogue Among Learners». *TESOL Quarterly*, 32(3), 556-68.

Cotterall, Sara (1995). «Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs». *System*, 23(2), 195-206. URL <https://www.sciencedirect.com/journal/system> (2018-06-22).

Cresswell, Andy (2000), «Self-Monitoring in Student Writing: Developing Learner Responsibility». *ELT Journal*, 54, 235-44.

Dam, Leni (2000). «Evaluating Autonomous Language Learning». Sinclair, Barbara; McGrath, Ian; Lamb, Terry (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson/Longman, 48-59.

Dam, Leni (2006) «Developing Learner Autonomy: Looking into Learners». Kötter, Markus; Traxel, Oliver; Gabel, Stephen (eds.), *Investigating and Facilitating Language Learning*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 265-82.

Dam, Leni (2008). «How Do We Recognize an Autonomous Classroom? Revisited». *TESOL Symposium on Learner Autonomy: What Does the Future Hold?*. URL <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-learner-autonomy.pdf?sfvrsn=0> (2018-06-22).

Dam, Leni (2009). «The Use of Logbooks: a Tool for Developing Learner Autonomy». Pemberton, Richard, Toogood, Sarah; Barfield, Andy (eds.), *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 125-44.

Dam, Leni (2013). «Developing Learner Autonomy: from Theory to Classroom Practice». *Menegale* 2013, 72-83.

Dewey, John (1907). *The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey Supplemented by a Statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.

Finch, Andrew E. (1998). «Designing and Using a Learner Journal for False Beginners: Self-assessment and Organization of Learning». *Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong Association of Self-Access Learning and Development, 23-35. URL http://www.finchpark.com/arts/Designing_LJs_1998.pdf (2018-06-22).

Gao, Andy X. (2010). *Strategic Language Learning: the Roles of Agency and Context*. Bristol: Multilingual Matters.

Ho, Belinda; Richards, Jack (1993). «Reflective Thinking Through Teacher Journal Writing: Myths and Realities». *Prospect*, 8(3), 7-24.

Huang, Jing (2005). «A Diary Study of Difficulties and Constraints in EFL Learning». *System*, 33(4), 609-21.

Lai, Chun (2013). «A Framework for Developing Self-Directed Technology Use for Language Learning». *Language Learning & Technology*, 17(2), 100-22. URL <http://www.lltjournal.org/item/2812> (2018-06-22).

Lai, Chu; Zhu, Weimin; Gong, Gang (2014). «Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning». *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308. DOI 10.1002/tesq.171.

James, Mark A. (2006). «Teaching for Transfer in ELT». *ELT Journal*, 60(2), 151-9.

Lamb, Martin (2004). «'It Depends on the Students Themselves': Independent Language Learning at an Indonesian State School». *Language Culture and Curriculum*, 17, 229-45. DOI 10.1080/07908310408666695.

LeBlanc, Raymond; Painchaud, Gisèle (1985). «Self-Assessment as a Second Language Placement Instrument». *TESOL Quarterly*, 19(4), 673-87.

Lewis, Timothy; Stickler, Ushi (2000). *Diaries as Learning Support for the Year Abroad*. URL <http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/docs/min4599.rtf> (2018-06-25).

Little, David (2016). «Learner Autonomy and Telecollaborative Language Learning». Jager, Sake; Kurek, Małgorzata; O'Rourke, Breffni (eds.), *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*. Dublin; Voillans: Research-publishing.net, 45-55. URL <https://eric.ed.gov/?id=ED571357> (2018-07-30).

Little, David; Ridley, Jennifer; Ushioda, Ema (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Mariani, Luciano; Madella, Stefania; D'Emidio Bianchi, Rosa; Istituto Comprensivo «Borsi» di Milano (2004). *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.

Matsumoto, Kazuko (1996). «Helping L2 Learners Reflect on Classroom Learning». *ELT Journal*, 50, 143-9.

McNamara, Martha; Deane, Debra (1995). «Self-Assessment Activities: Toward Autonomy in Language Learning». *TESOL Journal*, 5(3), 17-21.

Menegale, Marcella (2011). «Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: Lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 44(3), 199-215.

Menegale, Marcella (2012). «The Importance of Language Learner Autonomy for Plurilingualism». Hein, Katja; Ruschoff, Bernd (eds.), *Involving language Learners. Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 119-30.

Menegale, Marcella (ed.) (2013). *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.

Moon, Jennifer (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.

Moon, Jennifer (2006). *Learning Journals. A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. 2nd ed. London; New York: Routledge.

Moore, Copie; Boyd, Barry L.; Dooley, Kim E. (2010). «The Effects of Experiential Learning with an Emphasis on Reflective Writing on Deep-Level Processing of Leadership Students». *Journal of Leadership Education*, 9(1), 36-52.

Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.

Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.

Pickard, Nigel (1996). «Out-of-Class Language Learning Strategies». *ELT Journal*, 50(2), 150-9.

Porter, Patricia A.; Goldstein, Lynn M.; Leatherman, Judith; Conrad, Susan (1990). «An Ongoing Dialogue: Learning Logs for Teacher Preparation». Richards, Jack C.; Nunan, David (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 227-40.

Richards, Keith (1992). «Pepys into a TEFL Course». *ELT Journal*, 46(2), 144-52.

Sinclair, Barbara (1999). «More Than an Act of Faith? Evaluating Learner Autonomy». Kennedy, Chris (ed.), *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman, 96-107.

Stevens, Donnelle D.; Cooper, Joanne E. (2009). *Journal Keeping: How to Use Reflective Writing for Learning, Teaching, Professional Insight and Positive Change*. Sterling (VA): Stylus.

Wong, Lillian L.C.; Hyland, Ken (eds.) (2017). *Faces of English Education: Students, Teachers, and Pedagogy*. New York: Routledge.

Il concetto di coerenza nell'insegnamento della lingua seconda

Chiara Del Rio

(Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Abstract Coherence is a central concept in educational practice. Through the practice of critical self-reflection, coherence is achieved in the exercise of a metacognitive competence capable of operating the desired synthesis between theoretical and practical skills. Critical self-reflection upon the work's consistency can contribute to improving training and therefore enhance learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Ipotesi di ricerca. – 3 Il concetto di coerenza nella letteratura. – 4 La coerenza interna nell'insegnamento della LS. – 5 Riflessioni conclusive.

Keywords Coherence. SL teacher improvement. Learning enhancing.

1 Introduzione

Questo contributo nasce nell'ambito della ricerca dottorale svolta, dalla scrivente, presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco dal titolo *Studio della metodologia dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera in Grecia* (2011). Si è trattato di uno studio iscritto all'interno della tradizione delle ricerche osservative che hanno, come elemento comune, l'interesse verso l'ambiente di classe e ciò che accade al proprio interno (Allwright, Baily 1991, 2). Esso è stato condotto in Grecia presso diverse istituzioni, pubbliche e private, che si occupano dell'insegnamento della lingua Italiana LS. Volendo condividere le problematiche e le domande che sono state poste e i risultati a cui esso è pervenuto, abbiamo ritenuto utile distribuire il carico informativo in due contributi distinti. Nel presente, è nostra intenzione esporre quale è stata la problematica e gli interrogativi dai quali esso ha preso le mosse, le ipotesi di lavoro che sono state formulate e l'esito della recensione bibliografica che è stata effettuata inerente alle ipotesi formulate.

Nel successivo contributo verrà presentata e discussa la metodologia di ricerca seguita, gli esiti a cui lo studio è giunto e alcune prospettive possibili per indagini future su questo argomento.

2 Ipotesi di ricerca

Negli ultimi quarant'anni la scienza glottodidattica si è ritagliata una posizione di autonomia e rispetto nell'ambito delle scienze umane, adottando modelli teorici definiti e metodologie sperimentali proprie che hanno contribuito a farle assumere un'identità epistemologica ormai ampiamente riconosciuta (Balboni 1994; Diadòri 2001; Dolci, Celentin 2000; Richards, Renandya 2002). Le ricerche in tutti i settori si sono moltiplicate; ricerche teoriche, volte a definire modelli di lingua e di comunicazione, modelli di apprendimento, modelli di organizzazione curricolare; ricerche sperimentali e osservative, volte ad approfondire l'indagine sulle componenti del processo di insegnamento-apprendimento, sulle modalità d'insegnamento delle abilità, sulle strategie e sugli stili di apprendimento, sul discorso, i ruoli e l'organizzazione della classe, sulla funzione delle nuove tecnologie ed il loro contributo incisivo al processo di apprendimento, sulla valutazione e la certificazione degli apprendimenti. Questa esplosione di ambiti di ricerca e di riflessione ha comportato una «complessificazione» del discorso glottodidattico senza precedenti che richiede, a chi si occupa di insegnamento di lingua straniera - e non solo -, un grande sforzo per trovare risposte condivisibili dal punto di vista teorico e praticabili dal punto di vista operativo; uno sforzo per mediare in maniera significativa la complessità delle posizioni ed opinioni teoriche, a volte antitetiche fra loro; uno sforzo per reperire nella *congerie* di nuove proposte operative un filo conduttore unitario, uno sforzo sistematico per scongiurare gli effetti negativi di un relativismo insensato, una disponibilità a mantenere doti di adattabilità a situazioni sempre mutevoli che richiedono la selezione di assunti teorici congruenti alla situazione didattica, il reperimento di strumenti e strategie diversificate ed adeguate ai contesti in cui ci si trova ad operare. Ciò richiede una disponibilità ad operare in maniera significativa ed efficace sapendo scegliere, dosare, riproporre percorsi e sorvegliare al contempo la propria pratica didattica, in uno sforzo continuo di sintesi creativa e di coerenza globale del proprio operato.

La domanda su quanto le pratiche di insegnamento della lingua straniera non risentano, ancora oggi, di un eclettismo (Puren 1993, 317¹) non sempre sostenuto da una solida competenza glottodidattica e valutativa non è domanda impropria. Molti autori hanno evidenziato questa tendenza, osservabile nei docenti di LS. Widdowson (1990, 50) ad esempio mette in guardia dallo slittamento nel pachwork pedagogico, la giustapposizione di tecniche senza riferimento ad una programmazione metodologicamente fondata;

¹ L'autore francese sostiene che la nostra epoca è marcata da un forte eclettismo che investe sia le pratiche di insegnamento, sia la filosofia con cui sono concepiti i materiali didattici, sia i discorsi dei didattologici. Un fenomeno che produce controindicazioni preoccupanti, individuate nello slittamento nel relativismo, nell'incoerenza e nella casistica.

mentre la Spruck Wrigley (1993, 463) condanna il «mindless eclecticism», quell'abitudine a sovraccaricare gli studenti con una infinita varietà di attività diverse, nella convinzione che qualsiasi esercizio possa giovare e che la quantità possa garantire un esito positivo d'apprendimento; una soluzione facile, dettata spesso dalla difficoltà degli insegnanti ad armonizzare scopi educativi generali e realtà contestuali e che li assolve dalla responsabilità principale: riflettere sulla propria filosofia di insegnamento traducendola in programmazioni adeguate al contesto. Nel quotidiano della vita scolastica accade spesso di osservare un'organizzazione del lavoro in cui le attività di classe risultano standardizzate su routine imposte più da vincoli oggettivi esterni piuttosto che essere fondate su una solida consapevolezza glottodidattica e animate da uno spirito auto-riflessivo o osservativo scientificamente orientato (Coonan 2000; Losito, Pozzo 2005; Dolci, Celentin 2000, 20-30; Holliday 1994; Larsen-Freeman, Long in Nunan 1991; Richards 1990). Alcune variabili di ordine sistematico quali, ad esempio, la formazione degli insegnanti (Kelly, Grenfell 2004),² la rigidità delle istituzioni scolastiche, il limite orario o l'alto numero di frequentanti per classe, o altre di ordine contestuale, quale i livelli linguistici disomogenei o i bisogni formativi degli stessi allievi (superamento o meno di certificazioni linguistiche), incidono spesso in maniera preponderante sull'organizzazione del lavoro didattico. Altra variabile che incide sulla programmazione didattica è l'uso dei manuali di lingua (Dendrinos 1991)³ che definiscono «il cosa» debba essere appreso ed «il come» nonché la pressione del mercato editoriale che nelle pubblicazioni e vendite è mosso da criteri di tipo commerciale (valore delle immagini, qualità tipografica, attrattività del prodotto sul pubblico giovanile ecc.) piuttosto che da criteri di tipo strettamente metodologico, è lecito

2 Riconoscendo la rilevanza della questione della formazione dei docenti di lingua straniera, processo permanente nella carriera professionale di un insegnante, gli autori hanno prodotto un profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue, destinato ai responsabili delle politiche educative ed ai formatori e utile ai fini di un ripensamento e miglioramento dei programmi di formazione dei docenti di LS. In esso vengono individuati quattro nuclei centrali: il collegamento all'interno dei curricoli tra competenze ed abilità, lo sviluppo della competenza metodologica, la promozione della competenza strategica ed infine la centralità dei valori veicolati dai docenti di lingua.

3 Il problema è particolarmente sentito in ambito anglofono in cui il mercato editoriale mette in circolazione centinaia di pubblicazioni nuove ogni anno di manuali di lingua inglese LS. L'autrice innanzitutto sottolinea il forte vincolo che lega le pratiche d'insegnamento della LS con lo strumento (il «textbook»), riferendo ad esempio i risultati a cui sono pervenuti gli studi di Woodward et al. (1986) che hanno trovato che il suo uso occupa all'incirca il 90% del tempo scolastico e quelli di de Castel et al. (1990), che hanno parlato di «education by the book» come di una realtà ancora preponderante nella maggior parte dei paesi europei, negli Stati Uniti, in Canada ed in Australia. Poi argomenta su quanto esso condizioni scelte di metodo e contenuti. Richards (1998, 125-28) riconosce l'ampio uso che se ne fa a livello mondiale e individua nel risparmio di tempo e costi, nel carattere sistematico del sillabo scritto, nella potenzialità di consentire un uso autonomo da parte dello studente, nonché nel sostegno offerto agli insegnanti alle prime armi, le principali motivazioni che ne giustificano una così ampia diffusione.

ipotizzare che la pratica d'insegnamento si allontani da una riflessione focalizzata sugli obiettivi formativi e sulle problematiche relative al percorso di insegnamento/apprendimento della lingua straniera e che utilizzi gli orientamenti forniti dal *Quadro Comune* al fine di omologarsi su procedimenti standardizzati definiti dagli autori dei manuali e ispirati all'eclettismo delle pratiche⁴. Partendo da queste problematiche segnalate in letteratura, ma anche da riflessioni personali frutto di una ventennale esperienza di insegnamento della lingua italiana LS e dal confronto con colleghi, si è venuto definendo l'intento di questo studio. La domanda principale che è stata formulata riguarda la possibilità di accertare se, nell'insegnamento della LS, la didassi di classe si conformi ad un quadro di «coerenza didattica» o se, al contrario, negli insegnanti prevalga un atteggiamento di scarsa consapevolezza metodologica. Il termine «coerenza» didattica è stato suggerito, o meglio, preso in prestito, dalle riflessioni sul concetto di metodo di Anthony (1963) riprese ed sviluppate in seguito da altri autori (Richards, Rogers 1986; Balboni 1994, 48). Al di là delle differenze terminologiche che appaiono nei modelli discussi dagli autori citati⁵, rimane condivisa l'opinione che il metodo o i metodi – anche plurali – ricevano validazione dal loro essere internamente coerenti. Condividendo l'assunto di questo modello, abbiamo pensato di applicarlo all'analisi dell'atto d'insegnamento, assumendolo come principio metodologico guida: nella didassi della LS non ci si può esimere dal rispetto di un quadro di coerenza, in cui principi teorici e strumenti si armonizzino in una proposta operativa adeguata all'approccio

4 Il concetto di eclettismo nell'insegnamento della LS ha ricevuto una certa attenzione in letteratura glottodidattica e, negli ultimi anni, si è potuto registrare un cambiamento di tendenza rispetto all'iniziale connotazione negativa che tale termine aveva ricevuto. Argumentano a favore: Danesi (1994, 34), in cui il termine «approccio integrato» all'insegnamento linguistico viene accolto nella prospettiva della sapiente scelta di tecniche diverse per meglio rispondere alle modalità dell'apprendimento linguistico; Richards e Renandya (2002, 11-17) che sono sostenitori di un «Approccio di Principio» e lo descrivono come quella abilità dell'insegnante di saper analizzare i bisogni linguistici (diagnosi) e di saper selezionare una sequenza pedagogicamente fondata (trattamento); Kumaravadivelou (2003, 30) che parlerà di «eclettismo illuminato»: qui la pratica eclettica disancora le scelte metodologiche degli insegnanti da posizioni ideologiche aprioristiche e le rende subordinate alle esigenze contestuali e all'imperativo dell'apprendimento; la Freeman (2000, 183) che parlerà di «eclettismo di principio» descritto come l'abilità dell'insegnante di selezionare in maniera consapevole tecniche differenti e di saper giustificare con appropriate argomentazioni le ragioni di tale scelta.

5 Anthony per primo ha parlato di Approccio, il livello teorico in cui vengono definiti assunti teorici su lingua ed apprendimento, di Metodo, il piano complessivo per la presentazione del materiale linguistico e di Tecniche, i mezzi per portare a termine un obiettivo immediato. In Rogers, questo modello verrà adottato in maniera concettualmente simile. Il termine Metodo diventa iperonimo mentre *approach*, *design* e *procedure* vengono chiamati i livelli procedurali. Balboni adotta il modello di Anthony sottolineando che i livelli in questione sono gerarchicamente classificati e sono validati se rispondono a criteri di fondatezza, di fecondità e coerenza interna, il primo, di adeguatezza al livello superiore e coerenza interna il secondo, di efficacia il terzo.

adottato e internamente coerente. Ciò ci ha condotto ad esplorare il concetto di coerenza nella letteratura per individuare eventuali ricerche utili ai fini dell'ipotesi posta nel nostro studio.

3 Il concetto di coerenza nella letteratura

Il concetto di coerenza in ambito pedagogico è stato oggetto di un qualche interesse nel corso degli ultimi anni ed è stato possibile identificare due ambiti principali di riflessione: da un lato esso è stato trattato dal punto di vista dello sviluppo delle abilità, dall'altro è stato oggetto di riflessione da un punto di vista curricolare ed istituzionale.

Al primo ambito si iscrive il contributo di Lee (2002), sulla coerenza interna al testo. L'autore supera la visione più tradizionale che definiva la coerenza testuale come espressione di connessioni logiche tra paragrafi. Riagganciandosi invece alle più moderne teorie di linguistica testuale e alle teorie di lettura, la definisce come quel processo ermeneutico che lega testo e lettore in un rapporto interattivo di costruzione di significati. Declinando questi principi sul piano operativo, essi si traducono nella individuazione di una serie di indicatori (scopi, contesto, situazione, macrostruttura del testo, distribuzione delle informazioni e argomenti, sviluppo del periodo e coesione) che possono essere oggetto di insegnamento esplicito al fine di migliorare la produzione scritta degli apprendenti di LS.

Di coerenza e coesione testuale si occupano Leo (2012) e Alkhateib (2012); la prima in relazione allo studio delle variazioni nella padronanza di elementi lessicali e referenziali in studenti di origine cinese con differente durata di permanenza in Canada; il secondo con uno studio che indaga gli elementi costitutivi della coerenza e della coesione testuale, ricollegando la prima a conoscenze pedagogiche generali e la seconda a conoscenze linguistiche specifiche.

Per quanto riguarda l'approfondimento della coerenza nel discorso orale si possono ricordare gli studi di Lihong (2013) e di Wang e Guo (2014) in cui il primo discute sul concetto di coerenza e rilevanza come fattori entrambi importanti nella produzione e comprensione di discorso orale, mentre il secondo riferisce l'importanza dei processi dinamici cooperativi tra chi produce e chi riceve discorso ai fini di una comprensione reciproca.

La maggioranza delle ricerche hanno trattato tuttavia il concetto di coerenza analizzandolo da un punto di vista di tipo istituzionale. La ricerca di Ferrini-Mundy, Burrill e Schmidt (2007) illustra un progetto sperimentato dalle istituzioni scolastiche dello stato del Michigan e dell'Ohio, in cui il concetto di coerenza viene inteso come coerenza curricolare. Essa ha previsto la messa in atto di corsi di formazione in servizio per implementare nei docenti la capacità di connessione e coordinazione, per sviluppare l'abilità di collegare significativamente singoli concetti disciplinari (mate-

matici in questo caso) ad un più ampio contesto (l'intero curricolo annuale). Questo progetto, destinato a potenziare le conoscenze matematiche degli insegnanti, è stato ideato sia allo scopo di uniformare una situazione educativa caratterizzata da una grande disomogeneità (riconducibile alla libertà di adozione dei libri scolastici ed alla conseguente ampia variabilità nei contenuti d'insegnamento) sia nella convinzione che il potenziamento delle competenze dichiarative e delle abilità pedagogiche degli insegnanti potesse tradursi in un insegnamento più efficace.

Lo studio di Leonard e Gleeson (1999) si è soffermato invece ad identificare le ragioni della crisi che ha investito il settore educativo istituzionale irlandese. Gli autori hanno individuato nella divergenza tra le spinte istituzionali, promotrici di un aggiornamento del sistema formativo, e i valori e le pratiche scolastiche veicolate dagli insegnanti, ancora tradizionalmente orientate, l'elemento responsabile di una incoerenza profonda presente nel sistema educativo, su cui intervenire correttivamente con proposte adeguate.

Nella ricerca di Grossman et al. (2008), il concetto di coerenza viene affrontato dal punto di vista del feedback procedurale; scopo della ricerca era la valutazione della coerenza dei programmi universitari, ovvero il loro livello di adeguatezza nel coprire tutti i bisogni legati alla pratica didattica. La misurazione prevedeva la registrazione del grado di apprezzamento, espresso dagli studenti, sui curriculi in cui valore positivo veniva attribuito a quelli in grado di ricollegare adeguatamente istruzione teorica e praticantato. Questo studio si iscrive all'interno di una tradizione pedagogica di stampo deweyano che sostiene il raccordo tra formazione universitaria ed esperienza sul campo. In questa prospettiva, le opinioni espresse dagli studenti tirocinanti, sulla spendibilità della preparazione teorica durante i tirocini e le esperienze di insegnamento pre-servizio previste dalla normativa, risultano un elemento di centrale importanza. Esso non solo concorre ad attribuire coerenza formale ai programmi universitari ma riesce a garantire efficacia al percorso di formazione universitaria. Programma ambizioso che rinvia, altresì, al problema della scelta oculata dei collaboratori scolastici che si occupano della formazione in servizio.

Di promozione della coerenza si occupa invece lo studio di Youngs e Bell (2009) in cui il concetto di coerenza viene affrontato dall'angolo visuale degli strumenti messi in atto dai responsabili della politica educativa. Stabilito l'obiettivo della lotta alla dispersione scolastica («*NCLB No child left behind*»), il Dipartimento Educativo dello Stato del Connecticut si è impegnato nella sperimentazione di vari programmi di formazione in servizio, destinati a insegnanti neoassunti. A fronte di un considerevole aumento salariale, sono stati introdotti sistemi di valutazione dell'efficacia didattica dei neo assunti nella convinzione che un tale programma di supporto avrebbe avuto un impatto più che positivo, migliorando la qualità dell'insegnamento-apprendimento.

4 La coerenza interna nell'insegnamento della LS

Da quanto emerge dalla recensione bibliografica, il concetto di coerenza è stato esaminato sia dal punto di vista dello sviluppo delle abilità specifiche, ai fini di un miglioramento delle prestazioni degli studenti, sia dal punto di vista istituzionale, per garantire soprattutto un'impostazione operativa ai curriculi universitari, in modo da promuovere l'auspicato collegamento tra preparazione teorica ed attività d'insegnamento. Non abbiamo potuto reperire invece studi che si siano soffermati ad esaminare questo concetto dal punto di vista della verifica della coerenza interna alla didassi. Ci sostiene la convinzione che questa disposizione mentale all'interrogazione e alla riflessione (o autoriflessione), che essa provenga da protocolli osservativi o che essa provenga da protocolli di ricerca-azione, sia indispensabile per operare in maniera didatticamente efficace, come a più riprese viene suggerito in letteratura; basti rivedere alcune indicazioni provenienti da parte di chi si occupa di politiche linguistiche (Consiglio d'Europa 2002, § 6.2.2.3; Kelly, Grenfell 2004, 65⁶) o da parte di chi si occupa di ricerca glottodidattica (Richards, Nunan 1990, 202-14; Nunan, Lamb 1996, 229-45; Coongan 2000⁷). Per verificare il grado di coerenza interna nell'insegnamento della LS, abbiamo formulato una serie di domande di ricerca che di seguito presentiamo.

Una prima precisazione riguarda la delimitazione del campo osservativo. L'esame sulla coerenza delle pratiche di insegnamento, sarà effettuato centrando l'attenzione sulla figura dell'insegnante e sulle azioni didattiche da esso svolte in classe di lingua, isolando per così dire, l'intervento del singolo insegnante ed esaminandolo in maniera autonoma rispetto al contesto. Essa è stata nominata la coerenza didattica interna. Non si intende con ciò disconoscere l'incidenza delle forze contestuali sulle posizioni individuali del singolo docente, sul quale intervengono pressioni esterne sia da parte degli altri interlocutori presenti nel sistema formativo sia da parte del sistema istituzionale più ampio. È evidente che i comportamenti didattici di ciascun insegnante si esplicitano in un contesto e devono fare i conti con

6 Il *Quadro* continuamente richiama alla necessità di esplicitare. Questa operazione di coscientizzazione, una sorta di controllo metacognitivo sistematico sulle operazioni di insegnamento, ha lo scopo di rendere i docenti consapevoli degli obiettivi perseguiti, di renderli forieri di una programmazione attenta, organizzata in base a principi di coerenza.

7 Bartlett (in Richards, Nunan 1990) descrive l'esercizio del pensiero riflessivo come un procedimento di controllo, corrispondente ad una buona condotta del pensiero. Nunan e Lamb (1996) concordano con la tesi che l'esercizio di un comportamento riflessivo (auto-analisi ed auto-valutazione) possa effettivamente migliorare l'insegnamento e propongono delle griglie d'analisi utili a focalizzare l'attenzione dei docenti su ciò che (atteggiamenti, attività proposte e modalità di gestione della classe) implementa la lezione rendendola più efficace. Anche dal versante della ricerca azione vengono suggerite tecniche e metodi di auto-etero riflessione sulla didassi al fine di implementare l'insegnamento.

un microsistema (l'istituzione formativa con i suoi attori principali) ed un macrosistema (il sistema istituzionale con le sue politiche formative) che influenzano, a diverso livello e grado, le posizioni e le scelte individuali. A titolo d'esempio si potrebbe pensare alle conseguenze derivanti dalla presenza di curricoli scolastici centralizzati,⁸ oppure al grado d'impatto esercitato sulla metodologia d'insegnamento della LS dall'obiettivo del conseguimento di una certificazione linguistica; fenomeno che ha ricevuto un notevole grado di attenzione a livello internazionale ed è stato definito con l'etichetta *washback effect*.⁹ Una tale prospettiva, che potremmo definire la coerenza didattica esterna, implicherebbe un angolo visuale differente, volto alla identificazione delle variabili contestuali e alla misurazione del grado di incidenza da esse esercitato sulla metodologia dell'insegnamento linguistico del singolo docente. Nel presente articolo, si è tuttavia privilegiato un approccio centrato sull'insegnante e sulle problematiche fondamentali che possono interessare maggiormente chi si trova in prima linea ed è chiamato, quotidianamente, a risolvere problemi di programmazione, di valutazione delle competenze e, al contempo, di fattibilità e di efficacia del proprio lavoro. Focalizzando l'attenzione sull'insegnante e sul suo agire quotidiano, la «coerenza didattica interna» risulta un sistema complesso le cui variabili sono state identificate: a) nelle posizioni teoriche ed nei convincimenti a livello di processi di insegnamento-apprendimento (le intenzioni didattiche) b) nella scelta degli strumenti operativi con il carico ideologico-metodologico da essi veicolato (il manuale con l'approccio veicolato) c) nelle attività d'insegnamento svolte in classe (la didassi). Le prime due variabili convergono dunque in un prodotto finale, l'attività d'insegnamento.

⁸ In contesti scolastici caratterizzati da curricoli rigidamente centralizzati, in cui vengono definiti dal Ministero della Pubblica Istruzione, obiettivi formativi, contenuti d'apprendimento e tempistica, modalità d'apprendimento e di valutazione e vengono distribuiti testi scolastici identici su tutto il territorio nazionale (come è il caso, a tutt'oggi, della formazione scolastica greca) sarebbe superfluo porre la questione della coerenza didattica interna. Laddove infatti la pressione istituzionale è così vincolante, l'insegnante può essere di fatto solo considerato l'agente «autorizzato» alla trasmissione di saperi e competenze, una sorta di mediatore di prescrizioni definite altrove, diminuendone sensibilmente il senso di autonomia e, al contempo, di responsabilità personale riguardo il processo di insegnamento-apprendimento.

⁹ Il fenomeno del *washback effect* non è concetto nuovo nella letteratura glottodidattica (Alderson, Wall 1993; Bailey, Nunan 1996) ed è stato studiato da varie prospettive. Dal punto di vista teorico, che include l'identificazione e descrizione del fenomeno (Buck 1988 in Bailey, Nunan 1996) la definizione delle influenze, negative, sintetizzate nella formula «teaching to the test» (Smith, 1991, in Alderson, Wall 1993) o positive, come rinforzo nei comportamenti e atteggiamenti positivi d'apprendimento (Morrow 1986; Hughes 1993, in Bailey, Nunan 1996). Dal punto di vista sperimentale per provare gli effetti indesiderati da esso esercitati sulle pratiche di insegnamento (Alderson, Hamp-Lyons 1996) o per discutere sul protocollo osservativo migliore da adottare per ricerche riguardanti questo ambito (Alderson, Wall 1993). Ed infine dal punto di vista del testing in cui si discute sulla necessità di concepire il washback come fattore centrale del *test validity*.

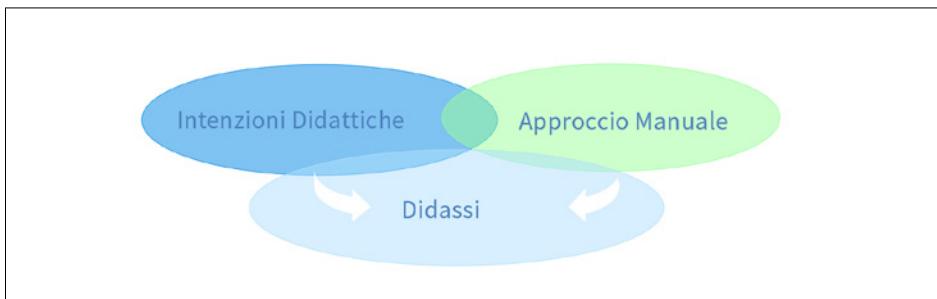


Figura 1. Un modello di coerenza didattica interna

Come appare schematizzato nella figura 1, i principi glottodidattici che formano il background teorico di ciascun insegnante vengono declinati in operazioni didattiche. Esse, attualizzandosi grazie all'uso di strumenti operativi (manuali e altri supporti), costituiscono la parte visibile della programmazione e dell'impostazione metodologica del docente.

L'indagine sul grado di «coerenza interna» verrà affrontato rispondendo a due domande centrali. A) Confrontando in che modo i convincimenti di principio dell'insegnante corrispondono all'approccio adottato dal manuale linguistico. Premessa importante alla verifica di questa prima domanda sarà di stabilire la frequenza d'uso del manuale nella pratica d'insegnamento; questo perché il ricorso al manuale - cioè quanta parte della lezione è coperta da attività tratte dal manuale - lega la pratica didattica ad uno strumento foriero di posizioni ideologiche e teoriche precise. Una risposta positiva a questa verifica ci consentirà di affermare un forte legame tra pratica di insegnamento e strumento.

L'accordo tra intenzioni didattiche e strumento disegna tuttavia un quadro formale di coerenza perché ci dice tutto sulle intenzioni professate ma poco ci dice sulla realtà dei fatti. Molte sono le ricerche che certificano lo scarto esistente tra le convinzioni che gli insegnanti esprimono a livello intenzionale ed il livello operativo, cioè quello che concretamente essi fanno in classe (Nunan 1987; Karavas-Doukas 1996; Fröhlich, Spada, Allen 1985; Mangubhai et al. 2005). Pertanto l'osservazione delle lezioni permetterà di trarre delle conclusioni concrete sulla logica adottata in sede di didassi. Analizzando la lezione nella sua totalità, tecniche utilizzate, modalità di lavoro sulla grammatica, sul lessico, sui testi, modalità di trattamento degli elementi culturali, strategie di comunicazione e apprendimento, riflettendo sui ruoli docenti-discenti, la lingua usata e le correzioni effettuate, si intende ricostruire, in un percorso a ritroso, l'approccio sottostante alla pratica di insegnamento. B) La seconda domanda, quindi, metterà a confronto le intenzioni, cioè le scelte di principio (l'approccio dichiarato) con le operazioni d'insegnamento, cioè la didassi (l'approccio seguito durante la lezione).

Coerente verrà definita solo quella pratica didattica in grado di armonizzare approcci teorici, strumenti e didassi;

Nella seguente tabella presentiamo le domande che hanno guidato il nostro studio.

Tabella 1. Ipotesi per la verifica della coerenza didattica interna

Premessa

È vero che le attività didattiche tratte dal manuale linguistico occupano la maggioranza del tempo scolastico?

Domanda 1

È vero che le dichiarazioni dell'insegnante sulla scelta dell'approccio adottato corrispondono all'approccio utilizzato dal manuale?

Domanda 2

È vero che le dichiarazioni dell'insegnante sulla scelta dell'approccio adottato corrispondono all'approccio concretamente impiegato in classe di lingua?

5 Riflessioni conclusive

La lacuna bibliografica relativa alla problematica indagata in questo studio ha sostenuto il nostro sforzo di chiarire questo ambito fin ad oggi ancora poco esplorato. Malgrado la mancanza di studi specifici sull'argomento, dall'indagine svolta possiamo ricavare alcune riflessioni utili.

In primo luogo è possibile affermare che il concetto di coerenza viene interpretato, in tutti gli studi, come un indice al quale riconoscere un valore隐含的: garantire qualità. Operare con coerenza (produrre un testo coerente, sviluppare un curricolo coerente, implementare la coerenza con azioni di politica educativa, insegnare con coerenza) significa orientare i propri comportamenti professionali verso una meta, un obiettivo; significa ricollegare le azioni svolte con le finalità perseguiti in uno sforzo costante e metacognitivo di riflessione, di revisione, di aggiustamento. È dall'esercizio di questa pratica che scaturisce un miglioramento qualitativo: maggior qualità nell'insegnamento e maggior possibilità di poter intervenire significativamente sull'apprendimento degli studenti (Youngs, Bell 2009, 437).

In secondo luogo, pur nella consapevolezza che questo studio rappresenta un tentativo agli esordi e pertanto perfettibile, riteniamo che esso costituisca un contributo utile. Esso tracciando una «fotografia metodologica» (Balboni, Santipolo 2003, 3) di ciò che accade realmente in classe, permette l'individuazione di alcuni ambiti problematici nella formazione del corpo docente su cui poter intervenire con interventi correttivi sia a livello istituzionale (revisione dei curricoli universitari) sia a livello di formazione in servizio.

Bibliografia

Allwright, Dick; Baily, Kathleen (1991). *Focus in the Language Classroom. Un Introduction to Classroom Research for Language Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, Charles J.; Hamp-Lyons, Liz (1996). «TOEFL Preparation Courses: a Study of Washback». *Language Testing*, 13, 280-96.

Alderson Charles J.; Wall. Dianne (1993). «Does Washback Exist?». *Applied Linguistics*, 14, 115-29.

Alkhatib, Mohammed (2012). «La cohérence et la cohésion textuelles: problème linguistique ou pédagogique?». *Didáctica: Lengua y Literatura*, 24, 45-64.

Antony, Edward M. (1963). «Approach, Method and Technique». *English Language Teaching*, 17(2), 63-7.

Bailey, Kathleen; Nunan, David (1996). *Voices from the Language Classroom. Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.

Balboni, Paolo E.; Santipolo, Matteo (2003). *L'italiano nel mondo: analisi dell'insegnamento quotidiano nelle classi*. Progetto Itals, Ca' Foscari. Bonacci editore. URL <https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/18320/19058/L%27italiano%20nel%20mondo%20%20BALBONI%202003.pdf> (2018-09-13).

Ciliberti, Anna (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.

Consiglio d'Europa (2002). *Un Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Oxford: La Nuova Italia.

Coonan, Carmel M. (2000). «La ricerca azione». *La ricerca azione*, vol. 1. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 9-30.

Danesi, Marcel (1994). *Manuale di Tecniche per la Didattica delle Lingue Moderne*. Roma: Armando Editore.

Del Rio, Chiara (2011). *Studio della metodologia dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera in Grecia* [Tesi di dottorato], Salonicco: Università Aristotele di Salonicco.

Dendrinos, Bessie (1991). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N.C. Grivas Publishing.

Diadori, Pierangela (a cura di) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Felice Le Monnier.

Dolci, Roberto; Celentin, Paola (2000). *La formazione di base del docente di Italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore.

Ferrini-Mundy, Joan; Burrill, Gail; Schmidt, William H. (2007). «Building Teacher Capacity for Implementing Curricular Coherence: Mathematics Teacher Professional Development Tasks». *J.Math.Teacher Educ*, 10, 311-24.

Fröhlich, Maria; Spada, Nina; Allen, Patrick (1985). «Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms». *TESOL Quarterly*, 19(1), 27-57.

Grossman, Pam; Hammerness, Karen M.; McDonald, Morva; Ronfeldt, Matt (2008). «Constructing Coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs». *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-87.

Hammerness, Karen M. (2006). «From Coherence in Theory to Coherence in Practice». *Teachers College Record*, 108(7), 1241-65.

Holliday, Adrian (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karavas-Doukas, Evdokia (1996). «Using Attitude Scales to Investigate Teachers'attitudes to the Communicative Approach». *ELT Journal*, 50(3), 187-98.

Kelly, Michael; Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven (CT): Yale University Press.

Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, Icy (2002). «Teaching Coherence to ESL Students: A Classroom Inquiry». *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-59.

Leo, Krista (2012). «Investigating Cohesion and Coherence Discourse Strategies of Chinese Students with Varied Lengths of Resident in Canada». *TESL Canada*, 29, 157.

Leonard, Diarmuid; Gleeson, Jim (1999). «Context and Coherence in Initial Teacher Education in Ireland: the Place of Reflective Inquiry». *Teacher Development*, 3(1), 49-65.

Lihong, Shen (2013). «Relevance and Coherence». *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 852.

Losito, Bruno; Pozzo, Graziella (2005). *La ricerca azione Strategie per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.

Mangubhai, Francis; Marland, Perc; Dashwood, Ann; Son, Jeong-Bae (2005). «Similarities and Differences in Teachers' and Researchers' Conceptions of Communicative Language Teaching: Does the Use of an Educational Model Cast a Better Light?». *Language Teaching Research*, 9(10), 31-66.

Nunan, David (1987). «Communicative Language Teaching: Making It Work», *ELT Journal*, 41(2), 136-45.

Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology*. Phoenix: ELT.

Nunan, David; Lamb, Clarice (1996). *The Self-Directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Puren, Christian (1993). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclettisme*. Ecole Normale Supérieure de Fontanay/Saint-Cloud. Paris: Didier.

Richards, Jack C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. (1998). *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C.; Nunan, David (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C.; Renandya, Willy A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.

Spruck Wrigley, Heide (1993). «One Size Does not Fit All: Educational Perspectives and Program Practices in the U.S.». *TESOL Quarterly*, 27(3), 449-65.

Wang, Yuan; Guo, Minghe (2014). «A Short Analysis of Discourse Coherence», *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 460-5.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Youngs, Peter; Bell, Courtney (2009). «When Policy Instruments Combine to Promote Coherence: an Analysis of Connecticut's Policies Related to Teacher Quality». *Journal of Education Policy*, 24(4), 435-60.

La dimensione metodologica

Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale

Una proposta per la lingua russa

Claudio Gabriele Macagno

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Venezia)

Abstract This work represents the next step on the path that began with previous studies, where we focused on the advantages and disadvantages connected with the use of online resources to learn and teach Russian. We analysed various free websites for elementary level learners (A1 and A2 of *Common European Framework of Reference for Languages*) and we considered how these resources can be used to develop phonological competence. The purpose of the present essay is to increase the inventory of sites and make it available to learners and teachers. Some new online resources will be analysed. In particular, we will dwell upon *Sajt Anny Strelkovskoj* and then we will consider its use for the development of lexical competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L’approccio lessicale. – 3 La competenza lessicale. – 4 L’apprendimento del lessico: strategie e tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale. – 5 Risorse online selezionate e analizzate. – 6 *Sajt Anny Strelkovskoj* (for those who learn Russian): struttura e caratteristiche della risorsa. – 7 *Sajt Anny Strelkovskoj*: una proposta d’uso. Alcuni spunti per l’insegnamento del lessico. – 8 Considerazioni conclusive.

Keywords Russian language. Online resources. Lexical competence.

1 Introduzione

In alcuni lavori precedenti (Macagno 2017a, 2017b, 2017c) ci siamo soffermati sui vantaggi e sugli svantaggi dell’uso delle tecnologie in ambito glottodidattico e abbiamo passato in rassegna alcune risorse online gratuite per l’apprendimento/insegnamento del russo (livelli A1 e A2).

Qui ci limiteremo solo a richiamare l’attenzione sul fatto che, se oggi la didattica delle lingue straniere si basa sempre più spesso e in modo sempre più massiccio sulle glottotecnologie, non bisogna, però, dimenticare che, in generale, le tecnologie devono essere al servizio dell’uomo, e non viceversa, e che il contributo derivante dal loro utilizzo deve essere funzionale a una determinata attività.

In una prospettiva glottodidattica che pone in primo piano la centralità e l’autonomia del soggetto apprendente (Cervini 2015, 105), il docente è

sempre più iniziatore di apprendimento, guida e referente pedagogico, formatore nel senso più completo del processo educativo del discente (Zanola 2000, 144)

e uno dei suoi compiti è, senz'altro, usare in modo consapevole e critico le risorse di cui può disporre.

Come ricorda Maria Teresa Zanola,

se la tecnica e la tecnologia sembrano neutre, in realtà il loro utilizzo non può esserlo. (2000, 143)

Ad esempio, il ricorso a strumentazioni multimediali ha un'importanza rilevante nella formazione all'autonomia dell'apprendimento e all'autodeterminazione del discente.

Internet, oltre a essere un importantissimo strumento di comunicazione, è anche una fonte inesauribile di materiale adatto all'apprendimento linguistico e ha grandi potenzialità ai fini di un apprendimento attivo e significativo, dal momento che, per riprendere ancora le parole della studiosa,

apre ad attività di scoperta, esplorazione e di guida con o senza insegnante, ad attività di navigazione, di multicanalità e di multireferenzialità. (149)¹

La possibilità di immersione e di interazione, caratteristiche di questo mezzo, consentono all'utente di essere direttamente coinvolto nelle attività che svolge. Grazie a Internet,

strumento attraverso il quale è oggi possibile documentarsi sull'esistenza di risorse rilevanti per la ricerca e, in molti casi, avervi accesso diretto (Bonaiuti, Calvani, Ranieri 2016, 164),

si possono esercitare e migliorare le abilità scritte e orali e l'apprendente, navigando, non sviluppa solo le abilità linguistiche ma, individuando, selezionando e valutando ciò che ritiene utile o rilevante, esercita anche quelle cognitive.

Come osserva Laura Menichetti,

la rete offre un inestimabile patrimonio di risorse digitali eterogenee, in aggiornamento continuo, contenenti una quantità di informazioni che cresce esponenzialmente. (in Bonaiuti et al. 2017, 213)

¹ Per approfondimenti sul tema si rimanda, in particolare, a Vitucci 2013; Bonaiuti et al. 2017; Cervini 2016; Pavesi 2002.

Non possiamo qui soffermarci ulteriormente su questi argomenti per la cui trattazione approfondita rimandiamo ai lavori citati, giacché l’obiettivo di questo lavoro è analizzare alcune risorse online per l’apprendimento/insegnamento del russo, soffermandoci, in particolare, sullo sviluppo della competenza lessicale² e mettere a disposizione, sia di chi voglia avvicinarsi allo studio del russo, sia degli insegnanti, il repertorio di siti visionati e analizzati dall’Autore.³

Al fine di fornire suggerimenti utili e indicazioni pratiche, i siti selezionati per questo studio sono stati individuati in base ai seguenti criteri: affidabilità, navigabilità, gradevolezza della grafica, interattività, originalità e semplicità d’uso. L’analisi dei contenuti delle risorse proposte in questo lavoro è stata condotta con l’intento di permettere al fruitore delle stesse, docente o discente, di scegliere, in modo consapevole e sicuro, supporti funzionali ai propri obiettivi.

Dapprima indicheremo in dettaglio alcune risorse a nostro avviso particolarmente interessanti, rivolte a discenti di differenti livelli di competenza linguistica (A1, A2, B1, B2, C1), quindi illustreremo un’applicazione pratica di una delle risorse selezionate, ossia *Sajt Anny Strelkovskoj* (Il sito di Anna Strelkovskaja), soffermandoci, in particolare, sullo sviluppo della competenza lessicale.

Riteniamo opportuno richiamare l’attenzione sul lessico, ribadendo il giusto peso che a esso va attribuito nella pratica didattica, dal momento che, secondo una visione estremizzata di come tradizionalmente viene concepito il lessico, ma che, probabilmente, non si discosta troppo da certe idee diffuse, vocabolario e grammatica sono considerate due entità separate, che si possono studiare indipendentemente: da una parte si acquisiscono le regole della grammatica, dall’altra si studiano i vocaboli.

In effetti, come osserva Carlo Serra Borneto (1998, 229),

in una visione tradizionale l’apprendimento del lessico riguarda l’acquisizione delle parole, cioè del ‘vocabolario’,

in realtà, com’è ovvio, la questione è ben più complessa.

Come è stato confermato da ricerche in campo psicolinguistico, infatti, le relazioni semantiche nella nostra mente si organizzano in maniera reticolare e quindi il lessico non viene appreso e memorizzato in modo lineare, bensì

² «Questa componente della competenza comunicativa include il complesso di regole che governano la scelta delle parole, la capacità di generarne usando affissi, la valutazione della connotazione, la distinzione tra il significato ed il valore di una parola nel contesto» (Balboni 1999, 58, s.v. «Lessicale, Competenza»).

³ Per l’elenco completo delle risorse finora analizzate si veda l’Appendice. Data di ultima consultazione di tutte le risorse online indicate è il 10 novembre 2017.

attraverso reti e nodi fra loro interconnessi.⁴ In quest'ottica, l'attenzione dell'apprendente si concentra non tanto sul singolo vocabolo o lessema, quanto sul contesto (o meglio sul cointesto) entro il quale esso si colloca.

Alla luce di quanto fin qui asserito può essere istruttivo fare alcune considerazioni su questo ambito fondamentale della lingua, giacché anche nello stadio iniziale del processo di apprendimento spontaneo di una lingua si evidenzia la primarietà della componente lessicale.⁵

Un lavoro sul lessico, inoltre, ci pare particolarmente significativo e interessante, giacché, come ricorda Maurizio Dardano (2005, 118-19),

la creatività lessicale è pressoché infinita, perché è infinita la possibilità di arricchire ogni giorno di più il lessico di una lingua. Ciò avviene mediante neoformazioni ricavate da parole che già esistono nella lingua o mediante la ripresa e l'adattamento di parole straniere (il cosiddetto prestito linguistico),

fenomeni ben noti a chi conosce e usa una lingua.

Indubbio, inoltre, è il fascino di questo ambito i cui confini, per riprendere le parole Dardano (2005, 119), «non si possono determinare con certezza», dal momento che anche il dizionario più ‘completo’, che vuole comprendere ‘tutto’ il lessico di una lingua, si rivela alla fine incompleto.

Per una maggiore chiarezza e completezza, prima di analizzare le risorse selezionate e proporre alcune attività che si possono realizzare grazie a queste, ai fini di questo lavoro, ci pare funzionale inquadrare l'argomento in una prospettiva teorica più ampia, partendo da alcune riflessioni che riguardano l'approccio lessicale e la competenza lessicale.

2 L'approccio lessicale

Il volume di Michael Lewis sull'approccio lessicale si apre con queste parole:

The Lexical Approach develops many of the fundamental principles advanced by proponents of communicative Approaches. The most important difference is the increased understanding of the nature of lexis in naturally occurring language, and its potential contribution to language pedagogy. (Lewis 1993, VI)

⁴ Si veda, in proposito, Aitchinson 1987.

⁵ Approfondimenti sull'acquisizione del lessico e delle categorie lessicali in L2 si trovano in Bernini 2003; Bernini et al. 2008; Pavesi 1998.

L'approccio lessicale sviluppa molti dei principi fondamentali propri dell'approccio comunicativo. La differenza principale consiste nella maggiore considerazione della natura del lessico nella lingua e del suo potenziale contributo all'educazione linguistica. (trad. dell'Autore)

Analogamente alla didattica comunicativa, l'approccio lessicale condivide e accentua l'importanza dell'accesso alla lingua straniera attraverso i contenuti, la tendenza a organizzare l'apprendimento in termini di compiti (*tasks*), la rivalutazione della varietà e della creatività linguistica. Sempre secondo questa concezione, l'errore non viene visto in modo drammatico, giacché come afferma Lewis (1993, 165),

error is intrinsic to any learning process [...] The student who never made a mistake never learned anything.

l'errore è insito in qualsiasi processo di apprendimento [...] Lo studente che non ha mai fatto un errore non ha imparato nulla. (trad. dell'Autore)

Lo stesso Lewis (1993, 193) asserisce che

The Lexical Approach is not a revolution, but it is, I hope, a radical and helpful change of emphasis.

L'approccio lessicale non è una rivoluzione, ma è, io spero, un radicale e vantaggioso cambio di enfasi. (trad. dell'Autore)

Si tratta piuttosto di una tendenza e a questo proposito Serra Borneto (1998, 234) osserva che, in effetti,

l'approccio lessicale non può contare su basi teoriche univoche e coerentemente elaborate [...] è comunque vicino alla didattica comunicativa, di cui rappresenta in un certo senso una evoluzione.

Formula cara ai sostenitori del *Lexical Approach*, sviluppato da Lewis, è la seguente:

Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar. Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderella. (Lewis 1993, 89)

La lingua è fatta di lessico grammaticalizzato e non di grammatica lessicalizzata. Il lessico è l'anima e il cuore della lingua ma nell'insegnamento delle lingue è sempre stato la Cenerentola. (trad. dell'Autore)

Nella sua interessante riflessione sulle caratteristiche e sulle finalità dell'approccio lessicale, Serra Borneto ricorda che

l'idea centrale è che si possa, anzi si debba, arrivare alla competenza nella lingua straniera attraverso un insegnamento basato sul lessico e in particolare che la stessa grammatica vada appresa contemporaneamente e *assieme al* lessico, poiché essa è integrata *nel* lessico. (1998, 127; corsivo nell'originale)

Secondo i lessicalisti, per riprendere le parole dello studioso,

lo studio della grammatica va piuttosto calibrato e soprattutto *integrato in* quello del lessico in quanto il lessico è esso stesso una componente intrinsecamente portatrice di informazione grammaticale. (231; corsivo nell'originale)

Se il lessico appare come elemento centrale dell'apprendimento, ciò non significa che la grammatica debba essere bandita. Anzi, l'approccio lessicale richiede esplicitamente che lessico e grammatica vengano strettamente integrati nel processo di apprendimento.⁶ Lessico e grammatica non vanno appresi separatamente perché l'identificazione corretta di unità di lessico comporta contemporaneamente anche una processazione dei nessi sintattici e degli altri aspetti tradizionalmente trattati dalla grammatica. La grammatica è già implicita nel lessico perché in esso contenuta.

L'approccio lessicale, come sintetizza Cristina Bosisio,

condivide con l'approccio comunicativo alcuni principi di fondo, quali la priorità delle abilità orali, soprattutto dell'ascolto, la scoperta induttiva delle regole, l'utilizzo di testi e materiali autentici, il rispetto dei ritmi di apprendimento dei discenti e la centralità dei loro bisogni comunicativi. (Chini, Bosisio 2014, 142)

In particolare, ci pare utile sottolineare che si tratta di una concezione che pone il lessico al centro dell'attenzione didattica e, di conseguenza, del processo di apprendimento.⁷

⁶ Serra Borneto afferma che un concetto chiave è quello di 'lessicogrammatica'. Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Serra Borneto (1998, 232).

⁷ Le principali caratteristiche che questa concezione attribuisce al lessico sono: a) le parole non sono uguali (il loro peso all'interno del sistema linguistico è ben diverso e, di conseguenza, vanno affrontate in maniera diversa anche in fase di apprendimento); b) il significato di una parola non è determinabile una volta per tutte (esso varia nel tempo, ma soprattutto è codeterminato dalle parole con cui essa occorre); c) le parole non vengono processate singolarmente.

Come precisa Serra Borneto,

il lessico, elemento centrale nella lingua, però, non si identifica con la tradizionale voce di vocabolario, bensì va piuttosto considerato come la vita della lingua. Il lessico appare in unità complesse e contestualizzate. Tali unità (*chunks*) evocano immediatamente anche una struttura di relazioni tra le parole che le costituiscono, cioè in pratica una struttura grammaticale (o sintattica). (1998, 233)

Da ciò deriva l'invito a una didattica basata non più su liste di parole, come avviene negli approcci tradizionali, ma piuttosto su *chunks* (Lewis 1993, 121), ovvero su collocazioni, strutture polirematiche o 'lessie complesse' (Dardano 2001). Trattasi di veri e propri mattoni lessicali attraverso i quali edifichiamo la nostra competenza linguistica. I mattoni lessicali possono avere dimensioni differenti, dalla singola parola a espressioni fisse o idiomatiche, possono essere costituiti da coppie di parole che co-occorrono stabilmente nella lingua di studio e possono anche essere espressioni più o meno ampie, usate come demarcativi testuali.⁸

Ricordiamo, infine, che il *Lexical Approach* è stato oggetto di riflessione glottodidattica in un convegno organizzato per il Centro di linguistica dell'Università Cattolica nel 2002 e i cui atti, pubblicati su *RILA* (*Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*) (1-2, 2003), rappresentano un'interessante riflessione sulle peculiarità, sull'applicabilità e sulle buone pratiche dell'approccio lessicale.⁹

3 La competenza lessicale

Camilla Bettoni (2001, 62) sottolinea che «gli studi sul lessico sono relativamente pochi», eppure nell'apprendimento di una lingua, l'importanza del lessico è indubbia, giacché essa «senza lessico non esisterebbe» (Berruto, Cerruti 2011, 197).

Non per nulla, per il parlante comune, una lingua è fatta fondamentalmente di parole: sapere una lingua significa anzitutto sapere le parole di quella lingua, sapere come si dice una certa cosa in quella lingua.

Al contempo, però, il lessico «è lo strato più esterno e superficiale di un sistema linguistico» (Berruto, Cerruti 2011, 197), la parte meno intima e,

⁸ Un esempio, in questo senso, è fornito dalla linguistica dei *corpora* applicata all'insegnamento (ricordiamo il progetto cobuild, per cui rinviamo a Sinclair 1987).

⁹ Per ulteriori approfondimenti, cf. Lewis 1993, 1997; Willis 1990; Bosisio 2003a, 2003b; Cardona 2004.

dunque, anche il livello d'analisi meno 'linguistico' e relativamente meno interessante per l'analisi delle strutture e del funzionamento del sistema linguistico.

Le numerosissime unità di base del lessico, ossia le parole, si prestano più difficilmente alla regolarizzazione.

A questo proposito Bosisio ribadisce che

tradizionalmente alla sistematicità della grammatica si è spesso contrapposta la presunta asistematicità del lessico di una lingua, da acquisire facendo sostanzialmente leva sulla memorizzazione di liste di parole. Contrariamente a quanto spesso osservato in passato, tuttavia, è oggi opinione condivisa che il lessico di una lingua sia un sistema dotato di un'articolata organizzazione interna e che il suo apprendimento non abbia luogo attraverso la meccanica memorizzazione di arbitrarie associazioni tra forme e significati, bensì sfruttando regole e strutture proprie di tale organizzazione. (Chini, Bosisio 2014, 131)

Rispetto alla grammatica e alla fonologia, il lessico è un sistema aperto, cioè suscettibile in ogni momento di variazione e di arricchimento¹⁰ e comprende «un inventario incomparabilmente più numeroso di elementi» (Berruto, Cerruti 2011, 197).

Come ricorda Dardano,

il lessico e la grammatica, ovvero l'insieme degli aspetti fonologici, morfologici e sintattici di una lingua, sono due mondi diversi. In effetti c'è un'opposizione tra segni lessicali e segni grammaticali. I primi sono di numero indefinito, si riproducono e si espandono continuamente; i secondi invece sono delle forme legate, in quanto appartengono a determinati paradigmi: sono di numero limitato e, salvo qualche rara eccezione, non aumentano. (2005, 119)

Nei settori della fonologia, morfologia e sintassi i mutamenti avvengono nel tempo molto lentamente e in numero incomparabilmente inferiore rispetto a quanto avviene nel lessico in cui, come ricorda Dardano,

mediante la formazione delle parole, mediante il prestito da lingue straniere possiamo coniare nuove parole. (119)

I termini tecnici, ad esempio, spesso sono presi da un'altra lingua e cultura assieme alle nozioni cui si riferiscono. Nel vocabolario dell'informatica spiccano gli anglismi e la continua evoluzione della tecnologia dei com-

10 Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Dardano 2005, 119.

puter comporta anche un crescente bisogno di neologismi e prestiti. In generale, al rinnovamento economico e sociale si adeguano vari settori del lessico: i linguaggi tecnico-scientifici, il linguaggio pubblicitario, ma anche le parole della società dei consumi. Questo fenomeno, tanto ampio quanto vario, può essere osservato molto bene nel russo di oggi.¹¹

Inoltre, frequenza d'uso e disponibilità, ossia il fatto che i lessemi siano di valore comune, non tecnico, e designino oggetti e concetti largamente presenti nella vita quotidiana, dividono le parole in classi che si comportano in maniera molto differente. In termini di frequenza, vi è nel lessico di una lingua un gruppo non numeroso di lessemi che occorrono molte volte, con altissima frequenza, mentre la stragrande maggioranza dei lessemi occorre nell'uso pochissime volte, con frequenza ridotta o rara. Associando alla frequenza la disponibilità, si individua nel lessico un nucleo centrale, detto, di solito, 'vocabolario di base'.¹²

Oggi è opinione condivisa che gli aspetti più interessanti a cui prestare attenzione e attorno ai quali organizzare un percorso didattico per stimolare l'acquisizione del lessico siano effettivamente

le proprietà grammaticali, sintattiche e distribuzionali delle parole, che sono in genere connesse in modo regolare alle proprietà semantiche e che forniscono dunque una chiave per individuare le regolarità nelle associazioni forma/contenuto codificate nella lingua attraverso il lessico. (Chini, Bosisio 2014, 140)

Pertanto, la competenza lessicale non include solo singole parole, ma anche espressioni cristallizzate che vengono apprese come un insieme unico. Inoltre, fra le parole isolate è opportuno distinguere tra termini lessicalmente pieni, che costituiscono classi aperte (i nomi, gli aggettivi qualificativi, i verbi ecc.) e parole grammaticali, appartenenti a classi chiuse (i pronomi e gli aggettivi determinativi, le preposizioni, le congiunzioni ecc.).

Oggi, superata la logica dell'apprendimento mnemonico di liste di parole, si pensa alla competenza lessicale come capacità di padroneggiare le combinazioni di parole e le solidarietà semantico-sintagmatiche che tra esse si realizzano nella lingua di studio.

Non a caso, nell'impianto del QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*) la competenza grammaticale e quella lessicale sono considerate parti della competenza linguistica (cf. CdE 2002).

11 Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Lasorsa Siedina 2013.

12 «Per l'italiano, esso risulta costituito da meno di 7.000 unità: comprende lessemi di altissima frequenza nell'uso (circa 2000, che costituiscono il cosiddetto 'vocabolario fondamentale' [...] e altri lessemi di frequenza relativamente alta [...] o di alta disponibilità pratica» (Berruto, Cerruti 2011, 198).

Se ci basiamo sul QCER, per quanto riguarda la competenza lessicale, può essere opportuno ricordare che i compilatori hanno fatto propria una concezione allargata del lessico. Infatti, nell'analizzare la competenza lessicale,¹³ si sottolinea che essa comprende: a) elementi lessicali, ossia parole isolate, ma anche espressioni fisse (formule ricorrenti, espressioni idiomatiche ecc.); b) elementi grammaticali, ossia parole appartenenti a classi chiuse.

I due parametri fondamentali individuati nel QCER per valutare la competenza lessicale sono l'ampiezza e la padronanza. Di conseguenza, i descrittori di competenza del lessico non forniscono indicazioni numeriche, bensì fanno riferimento alla padronanza nelle varie aree di interesse.¹⁴

Infine, va ricordato che l'addestramento all'uso autonomo del dizionario, sia bilingue, sia monolingue,¹⁵ dovrebbe essere parte integrante del percorso di sviluppo della competenza lessicale.¹⁶

Dopo aver richiamato le caratteristiche principali della competenza lessicale, nel prossimo paragrafo, faremo alcune considerazioni sulle tecniche didattiche per lo sviluppo della stessa.

4 L'apprendimento del lessico: strategie e tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale

Come si è avuto modo di accennare, l'approccio lessicale promuove l'indipendenza e l'attività autonoma dell'apprendente e, «per lo sviluppo della sottocompetenza lessicale è necessario [...] ricordare come avviene l'apprendimento del lessico dal punto di vista psicolinguistico» (Chini, Bosisio 2014, 227).

Come osservano Alessandra Corda e Carla Marello,

gli esercizi per l'insegnamento del lessico si possono dividere in due grandi gruppi: esercizi per la presentazione del lessico, esercizi cioè che servono a introdurre nuovi elementi lessicali (ad esempio prima di affrontare un testo nuovo); esercizi per il consolidamento del lessico, che servono a rafforzare conoscenze lessicali già acquisite. (1999, 107)

13 Per approfondimenti, si rimanda a CdE 2002, 136-7.

14 Ad esempio, si dice che al livello B1 l'apprendente «dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità» (CdE 2002, 137).

15 Si rimanda, in proposito, a Balboni 1998; Vedovelli, Carloni 2005.

16 Per quanto riguarda i dizionari di russo online, si segnalano, a titolo d'esempio, i seguenti siti: <http://www.slovarti.ru> e <http://gramota.ru/slovarti> (2017-12-20).

Quando si lavora sul lessico, il problema essenziale è quello della fissazione mnemonica che, com'è noto, è agevolata dalla contestualizzazione delle unità lessicali. Le strategie (e le tecniche di realizzazione di tali strategie¹⁷) di maggior successo vanno esattamente nella direzione di una contestualizzazione sempre più articolata del materiale lessicale.¹⁸

Com'è noto, infatti, le parole (o i gruppi di parole) vanno contestualizzati per essere appresi (per esempio tutto ciò che si trova in un'aula scolastica, tutti i colori, le dimensioni di un oggetto solido, le posizioni di un oggetto nei confronti di un piano d'appoggio ecc.).

Nella pratica didattica con un certo successo si usano visualizzazioni accompagnate da immagini di campi lessicali omogenei, quali, ad esempio, le parti del corpo, gli alimenti, gli oggetti e i complementi d'arredo di una casa ecc.¹⁹

In generale,

gli esercizi finalizzati allo sviluppo e all'ampliamento della sottocompetenza lessicale devono dunque favorire la creazione di schemi precisi e di contesti chiari entro cui collocare i nuovi vocaboli. (Chini, Bosisio 2014, 227)

Fra le tecniche più note ricordiamo: l'accoppiamento parola-immagine; il completamento di diagrammi a ragno (o mappe concettuali) che partono da un iperonimo oppure da un concetto preciso o ancora da un vocabolo polisemico, da cui si potranno dipartire più diagrammi corrispondenti ai diversi contesti ai quali il vocabolo si riferisce; la creazione di *corpora* a partire dalle co-occorrenze, cioè dalle parole o gruppi di parole che si accompagnano sempre e solo con certi altri.²⁰

Si può, inoltre, ricorrere a vari esercizi ludico-enigmistici che stimolino il passaggio dalla definizione alla parola (cruciverba, indovinelli ecc.), la capacità di parafrasare un termine, o l'arricchimento del lessico a partire da attività concentrate sul significante.

Data la complessa natura dell'informazione lessicale, come rilevano Corda e Marello,

esistono numerosi modi di conoscere una parola: si può essere in grado di dare una definizione di una parola (senza che questo necessariamente

17 «Il ruolo delle tecniche didattiche è di essere strumenti agili cui ricorrere nella progressione didattica, sia nella fase di costruzione dell'apprendimento stesso, sia nella fase di reimpiego e di fissazione delle abilità acquisite» (Zanola 2000, 141).

18 Le principali strategie di processazione del lessico sono la ripetizione, l'elaborazione, la strutturazione, l'esercitazione o applicazione. Per approfondimenti, si rimanda a Morfeld 1998.

19 Per approfondimenti si rimanda, ad esempio, a Balboni 2008.

20 Sintesi e ulteriori esempi sono reperibili, tra gli altri, in Balboni 1998; Danesi 2001.

implichi il saperla usare concretamente in tutti i casi), si può essere in grado di indicare un'associazione tra una parola e un'altra che appartenga alla stessa area di significato [...], oppure si può associare una parola straniera a una traduzione nella propria lingua. (1999, 15)

Di una parola, ad esempio, si può conoscere il significato letterale, ma non i significati estesi, gli usi metaforici e quelli metonimici o, ancora, gli aspetti connotativi.

Oltre a ciò, come fa notare Bettoni (2001, 67),

un'importante distinzione da tenere presente dal punto di vista dell'apprendimento e dell'insegnamento è quella tra lessico passivo e lessico attivo.²¹

Bisogna altresì tenere presente che si può non essere a conoscenza della specifica segmentazione operata dalla lingua in un determinato ambito concettuale ('tempo' in italiano copre tre concetti correlati, ma differenti: tempo cronologico, tempo grammaticale, tempo atmosferico, ma altre lingue si comportano diversamente).²² Infine, si può essere o non essere in grado di associare una parola ad altre parole semanticamente affini, opposte, o a parole che esprimono sottotipi, parti ecc.

A quanto fin qui osservato, possiamo aggiungere che vari esperimenti hanno dimostrato che nelle prime fasi di acquisizione di una lingua le parole vengono memorizzate soprattutto associandole in base alla loro forma o al suono, mentre nelle fasi più avanzate si tende a memorizzare le parole associandole in base al contenuto.²³

Elisabetta Ježek osserva che

questo cambiamento nel modo di memorizzare le parole può essere spiegato con il fatto che nelle prime fasi di apprendimento il significato delle parole è sconosciuto all'apprendente, e l'associazione formale è quindi l'unica che di fatto può attuare e che si può sfruttare anche a livello didattico. (in Chini, Bosisio, 2014, 138)

21 Per una più approfondita trattazione della serie di rapporti tra conoscenza ricettiva e conoscenza produttiva, si rimanda a Chini, Bosisio 2014, 138.

22 Sul problema della riconcettualizzazione per chi impara una L2 molto diversa dalla propria L1, si rimanda a Bettoni 2001, 74.

23 Si veda, in proposito, Corda, Marello 1999, 18.

La studiosa aggiunge altresì che

quanto all'ordine di apprendimento delle parole in L2, esso pare guidato da criteri specifici, come la similarità sonora (parole troppo simili sono difficili da elaborare), la trasparenza morfologica (parole morfologicamente complesse non sono difficili da imparare se le parti che la compongono sono trasparenti), la specificità semantica (gli apprendenti rispetto ai nativi prediligono gli iperonimi e in genere le parole che possono essere usate in una più larga gamma di contesti. (in Chini, Bosisio 2014, 139)

Di conseguenza, fin dalle primissime fasi di studio di una lingua, è molto importante prestare la dovuta attenzione a tutti gli aspetti finora evidenziati ed è necessario che la didattica vi si soffermi con opportune riflessioni e attività.

5 Risorse online selezionate e analizzate

Tra le varie risorse online, gratuite, selezionate e analizzate,²⁴ di seguito segnaliamo quelle che, a nostro avviso, sono particolarmente adatte all'apprendimento/insegnamento del lessico.²⁵ Ricordiamo, inoltre, che le risorse qui presentate possono essere utilizzate sia dall'apprendente, autonomamente, sia dall'insegnante, anche tra loro opportunamente combinate e integrate, in funzione degli obiettivi didattici.

24 Per l'elenco delle risorse finora analizzate si rimanda all'Appendice.

25 In questa sintetica descrizione, per ogni risorsa, sono riportate le seguenti caratteristiche: Nome, Indirizzo Internet, Livello, Parole chiave, Contenuti, Punti di forza, Punti di debolezza, oltre a eventuali Annotazioni. La presenza di alcuni siti in lingua inglese è dovuta al fatto che questi possono fornire un'occasione per sviluppare una riflessione metacognitiva in prospettiva plurilinguistica e di integrazione tra le lingue, auspicabile nell'ottica di una didattica moderna e inclusiva.



Indirizzo Internet <http://learnrussian.rt.com>

Livello il corso è destinato a principianti e ad apprendenti di livello intermedio

Parole chiave fonetica, lessico, grammatica, testi e dialoghi

Contenuti il corso, suddiviso in cento lezioni, è composto da sette macrosezioni: *Lessons, Alphabet, Phonetics, Vocabulary, Tests, Grammar Tables, Topics*. In particolare, la sezione *Lessons* tratta svariati temi; ogni lezione contiene numerosi testi e offre la possibilità di svolgere varie attività, quali, ad esempio, ascoltare e completare i dialoghi, inserire la risposta corretta (domanda chiusa e scelta multipla), *cloze*, *cloze* facilitati ecc. La sezione *Alphabet*, corredata da file audio, presenta l'alfabeto russo, oltre a una scheda sulla storia dell'alfabeto cirillico. La sezione *Phonetics* si sofferma in dettaglio su vocali, consonanti, riduzione vocalica e, grazie a vari file audio, permette di esercitarsi nella pronuncia di consonanti dure e molli e di far pratica con i diversi modelli intonativi tramite le frasi e i brevi dialoghi proposti. La sezione *Vocabulary*, ogni cinque unità, riprende tutto il lessico incontrato nelle cinque unità precedenti. Inoltre, ogni cinque lezioni, la sezione *Tests* propone un test per verificare l'apprendimento dei contenuti proposti. La sezione *Grammar Tables* permette di individuare facilmente l'argomento di interesse e l'unità in cui è trattato. La sezione *Topics*, infine, è dedicata ad alcuni argomenti, quali i mezzi di trasporto, la casa e l'abitazione, frasi idiomatiche ecc.

Punti di forza possibilità di visualizzare comodamente, in ogni schermata, la tastiera cirillica per scrivere, cliccando semplicemente sul pulsante *Cyrillic Keyboard*; ricchezza di contenuti e praticità d'uso, interfaccia chiara e facilità di navigazione; dialoghi e testi presentano situazioni di vita quotidiana; le annotazioni di carattere metalinguistico, in lingua inglese, sono agili e intuitive; la presenza di file audio permette l'ascolto dei dialoghi e dei testi.

Punti di debolezza per l'utilizzo di questa risorsa, anche per le sezioni relative al lessico delle lezioni, è indispensabile la conoscenza dell'inglese; anche nel materiale destinato a studenti principianti non viene marcato l'accento grafico.

Annotazioni si tratta del corso di lingua russa proposto dal canale televisivo russo RT (Russia Today). È anche possibile collegarsi, tramite il link riportato nella risorsa, a RT News per seguire le notizie di attualità e di cronaca sia in russo sia in altre lingue.



Indirizzo Internet <http://texts.cie.ru>

Livello da A1 a B2

Parole chiave comprensione del testo scritto; cartelle tematiche (Materiali stampa,²⁶ Prosa russa contemporanea, Guida di Mosca ecc.)

Contenuti i testi proposti, quasi sempre corredati da esercizi e da registrazione audio, sono raccolti in quattro cartelle che corrispondono ai livelli di competenza della lingua russa previsti dalla Certificazione TPKI-TORFL (A1, A2, B1, B2), ossia *Elementarnyj uroven'*, *Bazovyj uroven'*, *Pervyj sertifikacionnyj uroven'* e *Vtoroj sertifikacionnyj uroven'*. La cartella *Materialy pressy* offre un'ampia scelta di testi non adattati tratti dalla stampa russa, mentre la cartella *Sovremennaja rossijskaja prava* contiene brani e passi non adattati di opere della prosa russa contemporanea. La sezione *Putevoditel' po Moskve* fornisce informazioni sui musei di Mosca. Altre due sezioni completano la risorsa: *Dlja detej sootečestvennikov* presenta testi per bambini di madrelingua russa che vivono all'estero, mentre *Dlja učaščichsja stran SNG* è appositamente pensata per coloro che studiano nei paesi della Comunità degli Stati Indipendenti.

Punti di forza ampia scelta di testi; facilità d'utilizzo: ogni testo è un file indipendente; la risorsa costituisce un utile supporto per coloro che si preparano a sostenere l'esame per la Certificazione internazionale della lingua russa; il corpus dei testi è suddiviso in quattro livelli (A1, A2, B1, B2); il file denominato *Soderžanie* contiene i titoli dei testi, oltre a informazioni grammaticali sui testi presenti nella cartella e all'indicazione dei tipi di attività proposte; ogni testo si presenta come file a sé stante; il materiale di questa risorsa può essere utilizzato sia a lezione, sotto la guida dell'insegnante, sia per l'autoapprendimento.

Punti di debolezza per la navigazione nel sito e per l'utilizzo della risorsa è indispensabile la conoscenza dell'inglese; alcune sezioni sono incomplete; presenza di pubblicità.

Annotazioni La risorsa, in continuo aggiornamento, è realizzata dal Centro di Formazione Internazionale dell'Università Statale Lomonosov di Mosca (Laboratorio di Nuove Tecnologie per l'Insegnamento); tutti i materiali sono presentati solo in lingua russa.

26 Per un'analisi della lingua attuale della stampa russa, si rimanda a Revzina 2005, 2006.



Russian on-line

Indirizzo Internet <http://www.rus-on-line.ru>

Livello A1, A2

Parole chiave fonetica, morfosintassi, tabelle riepilogative, esercizi, lessico, sintassi

Contenuti la risorsa è costituita da cinque sezioni: *Bookshop of Russian on-line* (in cui è possibile acquistare dizionari di russo e materiale didattico multimediale); *Elementary* (A1) comprende le seguenti sottosezioni: corso introduttivo di fonetica, alfabeto russo, numerali, grammatica. Il materiale è suddiviso in 44 schede, pratiche e ben strutturate, ognuna delle quali è dedicata a un argomento specifico. Il livello *Basic* comprende due sottosezioni, ossia *Grammatica russa* che consta di 24 schede e *Pogovorim po-russki!* che contiene 24 gruppi di parole, espressioni e frasi suddivise per argomento. La sezione *Exercises* propone un'ampia scelta di esercizi, organizzati in due distinte sottosezioni, *Elementary Level* e *Basic Level*. La sezione *Holidays* contiene interessanti informazioni sulle feste celebrate in Russia. Il *Vocabolario* tematico visuale, invece, è consultabile a pagamento.

Punti di forza il sito, che presenta ricco materiale audio, è disponibile in due lingue (inglese e francese); il materiale è organizzato in modo tale da consentirne la massima fruibilità; facilità d'utilizzo.

Punti di debolezza la risorsa non è pensata per apprendenti italofoni, di conseguenza, per l'utilizzo della stessa e per la navigazione nel sito è indispensabile la conoscenza dell'inglese o del francese; l'utilizzo del *Vocabolario* tematico è a pagamento.

Annotazioni la risorsa è stata realizzata dal Prof. Sergej Fadeev, sulla base della sua pluriennale esperienza nell'insegnamento della lingua russa a stranieri; nel 2014 il sito ha ottenuto a Mosca il premio *Best in e-learning* per la migliore risorsa Internet dedicata agli stranieri che studiano la lingua russa e Sergej Fadeev è stato premiato come *Best creator of e-learning courses*. Il progetto è finanziato dalla fondazione *Russkij mir*. Il sito è in costante aggiornamento.



UCLA (University of California, Los Angeles) Russian Language Program Grammar Interactive Exercises

Indirizzo Internet <http://www.russian.ucla.edu>

Livello A1, A2, B1, B2

Parole chiave grammatica, lessico, sintassi, esercizi online, test di verifica a risposta multipla

Contenuti raccolta di esercizi suddivisi in quattro livelli, *Elementary* (A1), *Intermediate* (A2), *Intermediate Plus* (B1), *Advanced* (B2). In dettaglio, per il livello A1 la risorsa propone un test lessico-grammaticale di cento domande; per il livello A2 esercizi sui casi e quattro test su verbi, lessico, grammatica e sull'uso dei casi; per il livello B1 quattordici test su uso dei casi, sintassi, partecipi e gerundi, verbi di moto, aspetti del verbo ecc.; per il livello B2 esercizi su casi, preposizioni, verbi di moto, partecipi e gerundi, aspetto del verbo.

Punti di forza spiegazioni chiare ed essenziali, ricco apparato di esercizi, facilità d'utilizzo della risorsa.

Punti di debolezza la risorsa non è pensata per apprendenti italofoni, di conseguenza, per l'utilizzo della stessa e per la navigazione nel sito è indispensabile la conoscenza dell'inglese; rispetto al passato, il materiale ad accesso libero e gratuito è più limitato.

Annotazioni la risorsa è realizzata dall'Università della California, Los Angeles.



Sajt Anny Strelkovskoj (for those who learn Russian)

Indirizzo Internet http://annagroup.ru/index/russian_for_beginners/0-165

Livello per principianti assoluti, A1, A2, B1

Parole chiave alfabeto russo, fonetica, lessico, aspetto del verbo, verbi di moto, partecipi e gerundi, comprensione del testo, orale e scritto

Contenuti la risorsa comprende le seguenti macrosezioni: *Pagina principale*, *Russian from Russia*, *Russian for Beginners*, *Glagoly dviženija*, *Neobchodimye frazy*, *Slovo nedeli*, *My čitaem*, *Upražnenija*, *Upražnenija o Rossii*, *Krossvordy*, *Grammatika*, *Gruppy*, *Video i slajd-šou*, *Interesnaja nedelja*, *Skorogovorki*, *Videoslovari*, *Poleznye ssylki*.

Punti di forza materiale audio e video; ricchezza del materiale e varietà delle attività proposte.

Punti di debolezza la risorsa è progettata e realizzata per un generico apprendente straniero e non per l'apprendente italofono; grafica e presentazione del materiale nella pagina di apertura del sito non sono particolarmente curate.

6 *Sajt Anny Strelkovskoj (for those who learn Russian): struttura e caratteristiche della risorsa*

In questo paragrafo ci soffermeremo sull'ultima delle risorse sopra segnalate, ossia *Sajt Anny Strelkovskoj (for those who learn Russian)*.

A nostro avviso, questa risorsa è particolarmente utile e degna d'interesse sia per la ricchezza del materiale, sia per la varietà delle attività proposte, sia per la chiarezza delle consegne.

L'analisi che segue servirà a capire meglio la struttura di questa risorsa e l'organizzazione del materiale in essa contenuto e sarà funzionale alla proposta applicativa per lo sviluppo della competenza lessicale che illustreremo nel paragrafo successivo.

Come indicato nella pagina iniziale di benvenuto, questo sito mette a disposizione degli apprendenti, gratuitamente, molto materiale. La risorsa è costituita dalle seguenti macrosezioni: *Pagina principale, Russian from Russia, Russian for Beginners, Glagoly dviženija, Neobchodimye frazy, Slovo nedeli, My čitaem, Upražnenija, Upražnenija o Rossii, Krossvordy, Grammatika, Gruppy, Video i slajd-šou, Interesnaja nedelja, Skorogovorki, Videoslovاري, Poleznye ssylki*.

La sezione *Grammatika* contiene diversi video dedicati a quei temi (formazione e uso dell'aspetto del verbo, tempi verbali, discorso diretto e indiretto, numerali, verbi che indicano una determinata posizione ecc.) che, solitamente, presentano delle difficoltà per coloro che studiano la lingua russa. Ai casi sono dedicati vari video, alcuni dei quali appositamente realizzati per apprendenti di livello principiante (ad esempio, il video sul caso accusativo, quello sul prepositivo e quello che prende in esame i due casi, per esprimere lo stato in luogo e il moto a luogo). Per quanto riguarda i numerali, dapprima viene fornita la pronuncia, quindi sono proposti esercizi, oltre alle tabelle riepilogative con la declinazione dei numerali uno, due, tre e quattro. Per quanto riguarda i verbi *вешать* (appendere), *класть* (mettere, collocare in posizione orizzontale) e *ставить* (mettere, collocare in posizione verticale) viene proposta l'attività *Komnata moej podrugi*. Per quanto riguarda i partecipi, vengono proposte cinque attività. Trattasi di esercizi di completamento in cui vanno inserite le forme appropriate dei partecipi. Dal momento che la risorsa è pensata anche per apprendenti principianti assoluti, vi è una valida sezione dedicata all'alfabeto russo.²⁷

In generale, può essere utile osservare che ogni video presente nella risorsa è corredata da alcune attività relative all'argomento trattato. Inoltre, è possibile stampare lo script di ogni video.

Passiamo ora alle altre sezioni della risorsa.

27 Per approfondimenti su alfabeto russo e risorse online, si rimanda a Macagno 2017c.

- *Neobchodimye frazy* contiene quattro video che permettono all'apprendente di esercitarsi con frasi utili e di prima necessità.
- *Krossvordy*, invece, propone sette diverse attività, dedicate, rispettivamente, ai seguenti temi: abitazione, animali, viaggi, università, tempo atmosferico, ecologia e cucina russa.
- *Videoslovari* propone sette video su tempo atmosferico, cibi, frutta e verdura, capi di vestiario, accessori e arredamento.
- *Poleznye ssylki* suggerisce una serie di link utili ad altre risorse per l'apprendimento del russo, oltre a collegamenti a film e podcasts.
- *Glagoly dviženija* è una sezione completamente dedicata ai verbi di moto.
- *Interesnaja nedelja* propone video in cui si raccontano fatti e avvenimenti di cronaca.
- *Russian from Russia* presenta una ricca raccolta di video su svariati argomenti, quali cucina russa, alcune note città russe, monete e banconote, favole popolari, parole utili ed errori tipici ecc.
- *Skorogovorki*, infine, permette di esercitare la pronuncia tramite alcuni scioglilingua.

L'abbondanza delle attività proposte, la ricchezza di materiale audio e video, la presenza di spiegazioni chiare e sintetiche e la chiarezza delle consegne degli esercizi sono alcuni dei punti di forza di questa risorsa.

7 *Sajt Anny Strelkovskoj: una proposta d'uso. Alcuni spunti per l'insegnamento del lessico*

Scorrendo i contenuti dei vari moduli che compongono questa risorsa è evidente che essa può essere utilmente impiegata in vari modi per esercitare diverse abilità. Ben si presta, ad esempio, ad attività di rinforzo e consolidamento, sia nell'ambito dello studio individuale, sia nel lavoro guidato dall'insegnante.

Senza alcuna pretesa di esaustività, forniamo di seguito alcuni esempi.

Il video dedicato all'aspetto del verbo, nella sezione *Grammatika*, può essere utilizzato come video stimolo²⁸ per introdurre l'argomento, oppure per fissare i meccanismi di suffissazione e prefissazione per la formazione delle coppie aspettuali, oppure per esercitarsi nell'uso dell'aspetto imperfettivo e perfettivo.

Una volta trattati i partecipi, ai discenti possono essere proposte le attività di riempimento e completamento della sezione *Grammatika* dedicate a questo argomento che, di solito, risulta ostico a coloro che studiano il russo.

28 Per approfondimenti sull'utilizzo di situazione stimolo (video, immagini ecc.) nella didattica, si rimanda a Rivoltella 2013.

Nella medesima sezione si trova altresì la sottosezione *Padeži*, i cui video possono essere utilizzati per presentare i casi ad apprendenti principianti. E ancora, nell'affrontare i verbi di moto, può essere utile proporre i video e gli esercizi presenti nella sezione *Glagoly dviženija* per attività di fissazione, consolidamento e rinforzo.

Da notare, inoltre, l'uso frequente di box e riquadri colorati per mettere in evidenza il materiale a cui va prestata particolare attenzione: tale sistema di visualizzazione del materiale è efficace per una più rapida e facile memorizzazione dello stesso.

La sezione *My čitaem* permette di esercitarsi nella comprensione del testo orale e scritto (livelli A1, A2, B1), giacché i file audio (mp3) sono accompagnati dalla trascrizione del testo (anche in formato PDF) e da alcuni esercizi (attività di completamento, inserimento ecc.). A seconda degli obiettivi che si intendono raggiungere, il materiale può essere utilizzato con o senza trascrizione.

Inoltre, dal momento che nella pratica didattica, nella fase iniziale di studio del russo si tende a privilegiare l'apprendimento dell'alfabeto, ci pare opportuno segnalare che, utilizzando *Russian Alphabet*, contenuto nella sezione *Russian for Beginners*, può essere condotta un'attività iniziale sull'alfabeto. Per quanto riguarda l'alfabeto, qui ci limiteremo solo a osservare che, invece di concentrare l'attenzione sul modo migliore per proporre agli allievi i nuovi grafemi, si potrebbe, invece, come talvolta avviene, provare a optare per un approccio orale, partendo, quindi, non dai grafemi, bensì dalla comprensione e dalla produzione orale,²⁹ abilità che, quando si studia una lingua straniera, dovrebbero essere coltivate fin dall'inizio. In questo modo, infatti, l'apprendente può assimilare da subito una buona pronuncia e una corretta intonazione.

Al di là dei possibili e interessanti impieghi a cui finora abbiamo, seppur brevemente, accennato, forniremo di seguito alcune indicazioni sul modo in cui sfruttare *Sajt Anny Strelkovskoj* per sviluppare la competenza lessicale e proporremo alcune attività finalizzate allo sviluppo della suddetta competenza.

Per quanto riguarda lo studio del lessico, una delle maggiori difficoltà consiste nella memorizzazione dello stesso. Per processare il lessico si rivela particolarmente funzionali strategie di ripetizione, di elaborazione, di strutturazione e di esercitazione o applicazione.

Serra Borneto (1998, 237) ricorda che,

ripetere rappresenta la più ovvia e diffusa strategia per memorizzare il vocabolario.

29 Per approfondimenti, si rimanda a Akišin, Kagan 2010.

Seppur poco attiva, la strategia di ripetizione, non va sottovalutata. Ben si addice nelle prime fasi dell'apprendimento, quando è necessario costituire una base di vocaboli da utilizzare nelle varie attività della pratica linguistica.

Con il materiale contenuto in *Čitaem i povtorjaem slova* nella sezione *Upraznenija* è possibile, ad esempio, attuare strategie di ripetizione,³⁰ utilizzando le seguenti tecniche:

- a. imparare a memoria singoli vocaboli con la loro traduzione nella lingua madre,³¹
- b. ripetere i vocaboli a voce alta,³²
- c. registrare i vocaboli su un registratore, riascoltarli e ripeterli a voce alta.³³

Il materiale presente nelle sezioni *Slovo nedeli* e *Upraznenija* permette di attuare strategie di elaborazione, attraverso varie operazioni mentali, quali associare, contestualizzare, confrontare, contrastare e visualizzare.

La sezione *Komnata moej podrugi*, in particolare, permette l'accoppiamento parola-immagine, collegando i vocaboli a immagini collocate in un determinato spazio. Immaginare di collocare gli oggetti corrispondenti ai vocaboli da memorizzare in vari punti di una stanza, così da memorizzarne le posizioni insieme alla forma acustica, è una tecnica associativa molto diffusa, dal momento che una delle principali difficoltà nell'apprendimento del vocabolario di una lingua straniera consiste nel dover associare ad un significato un'immagine acustica generalmente diversa e lontana da quella della lingua madre.

In generale, il materiale presente nella sezione *Videoslovari* di questa risorsa online si presta a realizzare operazioni di associazioni tra i vocaboli. I *Videoslovari* al momento disponibili riguardano il tempo atmosferico, cibi e generi alimentari, frutta e verdura, abbigliamento e accessori, stoviglie, complementi d'arredo e oggettistica per la casa.

Com'è noto, il procedimento della visualizzazione migliora la capacità di memorizzare i vocaboli.

30 La ripetizione si rende necessaria perché i dati memorizzati (per esempio i vocaboli) tendono a non essere più disponibili (in termini poveri: si dimenticano) dopo un certo periodo di tempo. A questo riguardo, per approfondimenti, si rimanda a Kleinschrot 1992.

31 Questa procedura, ancorché molto diffusa, è considerata poco efficace, perché presuppone che ogni parola abbia un solo significato, che esso abbia una corrispondenza univoca nella lingua madre. Una tecnica sistematica per ottimizzare questa procedura consiste comunque nell'approntare una serie di schede con il vocabolario da apprendere scritto su un lato e la traduzione sull'altro.

32 Questa procedura ha il vantaggio di aggiungere alla modalità visiva (lettura della parola) una modalità articolatoria (sia acustica, sia di movimento articolatorio dei propri organi di fonazione) che dovrebbe rendere la memorizzazione più stabile.

33 Questa procedura rinforza la modalità auditiva, inserendo una fase indipendente di ascolto.

Associare vocaboli a fotografie, disegni e pittogrammi, come proposto in questa sezione, può rivelarsi molto adatto per insegnare sia ai bambini, sia ad apprendenti con una forte preferenza per un approccio visivo all'informazione.

Inoltre, grazie al materiale audiovisivo contenuto nella sezione *Slajd-šou* si possono favorire operazioni di contestualizzazione che, come si è già avuto modo di accennare, sono particolarmente in sintonia con l'approccio lessicale che privilegia il lessico nelle sue forme contestualizzate.

Anche la sezione *Skorogovorki* può essere utilmente impiegata per favorire operazioni di contestualizzazione, facendo ricorso alle filastrocche, alle frasi umoristiche e ai proverbi in essa contenuti. Tali procedimenti sono particolarmente utili per memorizzare parole astratte e, grazie al loro forte impatto mnemonico, possono essere utilizzati anche per illustrare regole grammaticali. A questo proposito si pensi, ad esempio, alla semplice frase umoristica, nota a tutti i russi, *Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пелёнку*, le cui iniziali di parola consentono di ricordare facilmente l'ordine in cui si succedono i casi del russo, ossia, Nominativo, Genitivo, Dativo, Accusativo, Strumentale e Prepositivo.

Le varie attività ludico-enigmistici della sezione *Krossvordy* sono un valido stimolo per il passaggio dalla definizione alla parola.

Soprattutto con apprendenti adulti che sfruttano un approccio analitico all'apprendimento, si rivela utile raggruppare le parole secondo caratteri semantici, secondo criteri fonologici o in base a rapporti di causa-effetto. Con questa tipologia di discenti sono particolarmente funzionali le strategie di strutturazione che tendono a sistematizzare i significati, raggruppandoli secondo vari criteri. Com'è risaputo, i concetti strutturati logicamente vengono ricordati a distanza di tempo e con maggiore accuratezza rispetto ai concetti raggruppati in modo casuale. Una tecnica molto efficace è la costituzione di campi semantici. Secondo questo modo di procedere, possono essere utili i *Picture Dictionaries* della sezione *Russian for Beginners* che organizzano oggetti o nozioni di uno stesso genere graficamente o in associogrammi. Questa risorsa mette a disposizione alcuni *Picture Dictionaries* relativi a tecnologia, minestre russe, generi alimentari, animali ecc. Sulla base del materiale presente in questa risorsa, si può chiedere all'apprendente di creare diagrammi che, a partire da un vocabolo-base, rappresentino in forma di rete i legami intercorrenti tra i vocaboli.

Questo metodo può essere implementato utilizzando alcune nozioni sviluppate nella linguistica teorica per rappresentare il significato delle parole, ad esempio la nozione di ruolo Qualia.³⁴ Si può stimolare l'apprendente a

³⁴ Secondo James Pustejovsky (1995), il significato di una parola può essere descritto facendo appello a quattro dimensioni principali (dette ruoli Qualia), ciascuna delle quali cattura un aspetto diverso del concetto denotato dalla parola e risponde a una domanda specifica: il ruolo Formale (che cosa è x), il ruolo Costitutivo (di che cosa è fatto x), quello

descrivere il significato di un gruppo di parole rispondendo alle seguenti domande, ognuna delle quali identifica un diverso Qualia: 'Che cosa è x?', 'Di cosa è fatto x?', 'A che cosa serve x?', 'Che cosa si fa generalmente con x?'.³⁵

Infine, dal momento che, com'è noto, il lessico diviene stabile solo se continuamente applicato,³⁶ la lettura e l'ascolto di materiale autentico, quali programmi radiotelevisivi, canzoni, film ecc. rivestono un'importanza notevole. Per questo tipo di attività possono essere felicemente utilizzati i vari video presenti nelle sezioni *Interesnaja nedelja* e *Video i pesni*.

8 Considerazioni conclusive

Le nuove tecnologie hanno oggi raggiunto un tale grado di penetrazione e pervasività entro la sfera sociale delle abitudini umane da risultare «indispensabili, addirittura imprescindibili anche nelle più piccole azioni di ogni giorno» (Chini, Bosisio 2014, 237).

Diretta conseguenza di questo fenomeno è la presenza sempre più massiccia della tecnologia e dell'informatica in ambito didattico. Tuttavia, come osserva Giovanni Bonaiuti,

la tecnologia nella scuola non si evidenzia solo nella presenza di dispositivi strumentali [...] la tecnologia è presente nelle istituzioni educative, in altre forme, meno tangibili, ma i cui effetti sono stati, e possono essere, più significativi e profondi. (Bonaiuti et al. 2017, 47)

Sulla questione didattica e tecnologie, gli atteggiamenti degli insegnanti sono molto diversi, spaziando da un'entusiastica accettazione a un totale rifiuto. A nostro avviso, sia la *tecnofilia* sia la *tecnofobia* rivelano una visione distorta e sbilanciata del rapporto docente-mezzo-discente.

Come ricorda Cervini, le tecnologie per l'apprendimento linguistico sono da tempo «al centro di interessanti dibattiti culturali e studi empirici» (2015, 9), di per sé, però, non possono e non devono essere considerate la risposta a tutti i problemi, giacché

Agentivo (come x è portato in essere), quello Telico (a cosa serve x, che cosa si fa tipicamente con x). In un'ottica didattica, è possibile chiedere all'apprendente di raggruppare le parole in base a uno dei loro ruoli Qualia (Formale, Telico ecc.): esseri animati/inanimati, esseri che volano, cose che servono a tagliare, a cucinare, a raggiungere un certo luogo ecc. Per maggiori approfondimenti al riguardo, si rimanda a Pustejovsky 1995.

35 Per ulteriori spunti sulla didattica del lessico in chiave sia teorica, sia sperimentale, si rimanda a Barni, Troncarelli, Bagna 2008.

36 Il concetto di applicazione non si limita alla produzione ma include anche il confronto ricettivo (lettura e ascolto) con materiale autentico, che richiede una continua elaborazione e raffronto del lessico nelle sue varie realizzazioni di uso.

è l'utilizzo più o meno consapevole che ne fanno i docenti e i discenti a caricarle di energia positiva (o negativa). (Cervini 2015, 10)

Indubbiamente, tra i vantaggi che le tecnologie possono portare nella scuola e nell'università,

vi è la grande disponibilità di materiali didattici digitali, tipicamente gratuiti, accessibili sul web (Bonaiuti et al. 2017, 217),

al contempo, però, va ricordato che fattore strategico è, in realtà, l'uso consapevole e critico delle stesse, in funzione degli obiettivi che si intendono perseguire.

Per quanto riguarda il russo, i cui fattori di attrattività oggi sono molti, così come svariate sono le motivazioni che inducono all'apprendimento di questa lingua, diversi sono i siti Internet che propongono corsi online.

L'intento del presente lavoro, che va ad ampliare il repertorio ragionato di siti per l'apprendimento/insegnamento del russo, avviato in precedenti studi, è far conoscere le risorse gratuite che la rete mette a disposizione, dando visibilità a quanto è già stato realizzato e indirizzando discenti e docenti verso un uso consapevole, critico, mirato ed efficace di quanto già disponibile.

Lo spoglio finora effettuato ha evidenziato che numerose sono le risorse di valore e di pregio reperibili in rete, il cui utilizzo si rivela interessante e utile nella prassi didattica.

In questo studio ci siamo concentrati sulla competenza lessicale, giacché lo sviluppo di questa, soprattutto per una lingua come il russo, viste le sue specificità, è di primaria importanza, in particolar modo a livello iniziale dell'apprendimento.

In particolare, in questo lavoro abbiamo analizzato alcune risorse online, soffermandoci in dettaglio su *Sajt Anny Strelkovskoj* poiché essa presenta vari punti di forza e offre interessanti spunti per applicazioni pratiche. La proposta d'uso è stata fornita nell'ottica di sviluppare la competenza lessicale e tenendo conto nella didattica del lessico della sua articolazione interna, in modo da favorire e stimolare il consolidamento dei legami associativi, semantici e formali tra le parole.

Secondo tale prospettiva, dunque, l'obiettivo del docente non deve essere esclusivamente quantitativo, ma piuttosto qualitativo: il docente deve porre l'accento non solo sul significato delle parole, ma sulle interazioni tra il significato delle parole e il loro comportamento formale, così come emerge dall'analisi del contesto in cui sono utilizzate (l'interfaccia lessico/sintassi). È proprio questa interazione, infatti, l'aspetto strutturante della conoscenza lessicale e, presumibilmente, il canale che ne consente e facilita la memorizzazione e l'apprendimento.

Il lessico, inoltre, con la sua vastità e varietà e con le diverse possibilità di accesso che presenta, è il luogo di elezione dell'apprendimento individualizzato, oggi sempre più diffuso, e per questo oggetto di attenzione e sperimentazione sempre più serrata. E una maggiore attenzione per il lessico comporta, come conseguenza, anche una maggiore attenzione per le strategie di apprendimento del lessico.

Appendice

Repertorio dei siti finora analizzati

<i>Alfabeto russo. Lingua russa per italiani</i>	https://www.youtube.com/watch?v=4MG_r4MV7Is
<i>An Interactive Online Reference Grammar</i>	http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/
<i>Be My Guest – Russian Online</i>	http://elrusoenespana.com/russianonline/course/index.php?categoryid=2&lang=en
<i>Beginning Russian Grammar</i>	http://russian.cornell.edu/grammar/
<i>Corso di russo – Principianti classe B 2007</i>	https://corsodirusso.wordpress.com/
<i>Curso de Ruso</i>	http://www.aulafacil.com/cursosgratis/curso/ruso.html
<i>English and Russian Grammar for Students of Russian</i>	http://www.du.edu/ahss/schools/langlit/programs/russian/resources/grammar.htm
<i>G.L.O.S.S. (Global Language Online Support System)</i>	http://gloss.dliflc.edu/
<i>Golosa – A Basic Course in Russia</i>	https://www.gwu.edu/~slavic/golosa/
<i>Gramota.Ru – Russkij jazyk dlja vsech</i>	http://gramota.ru
<i>Internet Polyglot – Lezioni: Russo-Italiano</i>	http://www.internetpolyglot.com/
<i>Language Guide</i>	http://www.languageguide.org/russian/vocabulary/
<i>Learn Russian–Russian Language Lessons and Culture</i>	http://learningrussian.net/
<i>Learn Russian Free</i>	http://russian.speak7.com/index.htm
<i>Learn to Speak Russian Online</i>	http://www.elanguageschool.net/russian; http://learnrussian.elanguageschool.net/
<i>Lezioni di Russo</i>	http://www.nassaro.com/index.php/lezioni-di-russo
<i>Master Russian</i>	http://masterrussian.com/blprevious.shtml; http://masterrussian.com/
<i>Practice Russian</i>	http://www.practicerussian.com/
<i>Retour. Russian for Tourism</i>	www.russian-for-tourism.eu
<i>RusLang</i>	http://www.ruslang.com/index.php
<i>Russe Facile</i>	http://www.russefacile.fr/
<i>Russian for Beginners</i>	http://www.open-of-course.org/courses/course/view.php?id=37
<i>Russian for Everyone – Learn Russian Online</i>	http://www.russianforeveryone.com/
<i>Russian Language Lessons – Learn Russian for Free</i>	http://www.russianlessons.net/

<i>Russian Language Online Tutorial and Russian Phrasebook</i>	http://waytorussia.net/WhatIsRussia/Russian.html
<i>Russian Mentor</i>	www.russianmentor.net
<i>Russian on-line</i>	http://www.rus-on-line.ru/index.html
<i>Russnet, the Russian Language Network</i>	http://www.russnet.org
<i>Study Languages Online: Learning Russian</i>	http://www.study-languages-online.com/index.html
<i>Vremja govorit' po-russki</i>	http://speak-russian.cie.ru/time_new/ita/

Bibliografia

Aitchinson, Jean (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.

Akišina, Alla A.; Kagan, Ol'ga E. (2010). *Učimsja učit'. Dlja prepodavatela russkogo jazyka kak inostrannogo* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного (Impariamo a insegnare. Per l'insegnante di lingua russa a stranieri). Moskva: Russkij jazyk kurzy.

Balboni, Paolo (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.

Balboni, Paolo (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra; Soleil.

Balboni, Paolo (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.

Barni, Monica; Troncarelli, Donatella; Bagna, Carla (a cura di) (2008). *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: FrancoAngeli

Berruto, Gaetano; Cerruti, Massimo (2011). *La linguistica. Un corso introduttivo*. Novara: De Agostini Scuola.

Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.

Bernini, Giuliano (2003). «Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2». *Itals*, (1)2, 23-47.

Bernini, Giuliano et al. (a cura di) (2008). *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra.

Bonaiuti, Giovanni; Calvani, Antonio; Ranieri, Maria (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 2a ed. Roma: Carocci.

Bonaiuti, Giovanni; Calvani, Antonio; Menichetti, Laura; Vivanet, Giuliano (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.

Bosisio, Cristina (2003a). «L'italiano per lo studio: la lingua, 'filtro' del contenuto? Una proposta didattica». Grassi, Roberta; Valentini, Ada; Bozzone Costa, Rosella (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra, 137-60.

Bosisio, Cristina (2003b). «Per una 'lessicoltura' dell'italiano». *RILA (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata)*, 1-2, 251-79.

CdE, Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano; Oxford: La Nuova Italia.

Cardona, Mario (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica

Cervini, Cristiana (2015). *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*. Macerata: Eum.

Cervini, Cristiana (a cura di) (2016). *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC). Quaderni del CeSLiC. Atti di Convegni 4. URL <http://amsac-ta.unibo.it/5069/1/Volume%2520CeSLiC.pdf> (2018-06-21)

Chini, Marina (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.

Chini, Marina; Bosisio, Cristina (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.

Corda, Alessandra; Marello, Carla (1999). *Insegnare e imparare il lessico*. Torino: Paravia.

Danesi, Marcel (2001). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma: Armando

Dardano, Maurizio (2001). «Formation des mots et phraséologie en italien: perspectives typologiques et diachroniques». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 30(2), 199-214.

Dardano, Maurizio (2005). *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.

Diadori, Pierangela; Palermo, Massimo; Troncarelli, Donatella (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

Kleinschrot, Robert (1992). *Sprachen Lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbeck: Rohwolt

Lasorsa Siedina, Claudia (2013). «L'accelerazione del russo attuale e i 'mass-media'». Moracci, Giovanna; Alberti, Alberto (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*. Firenze: Firenze University Press, 437-47.

Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting a Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Macagno, Claudio (2017a). «Risorse online per la didattica del russo (A1 e A2). Nuove tecnologie, nuove opportunità». *Nuova Secondaria*, 34(7), 91-4.

Macagno, Claudio (2017b). «Risorse in rete per l'apprendimento della lingua russa». *LEND Lingua e Nuova Didattica*, 46(2), 25-34. URL <https://rivistalend.eu/rivista-e-contenuti-aggiuntivi/category/31-rivista-anno-2017> (2018-06-21).

Macagno, Claudio (2017c). «Alfabeto russo e risorse in rete». *Nuova Secondaria*, 35(2), 84-8.

Morfeld, Petra (1998). *Wissend Lerner = Effektiver Lerner? (Vokalbel-) Lerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Narr Verlag.

Pavesi, Maria (2002). «Educazione linguistica: L2». Lavinio, Cristina (a cura di), *La linguistica in Italia alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*. Roma: Bulzoni, 253-73.

Pavesi, Maria (1998). «Costruire e capire nuove parole: strategie di espansione lessicale». Prat Zagrebelsky, Maria Teresa (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze nella ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: La Nuova Italia, 193-208.

Pustejovsky, James (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Revvina, Ol'ga (2005) «Guida alla lingua attuale dei giornali russi: generi e stili». *Slavia*, 4, 3-17.

Revvina, Ol'ga (2006). «La lingua attuale dei giornali russi: l'intertestualità». *Slavia*, 1, 58-72.

Rivoltella, Pier Cesare (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

Serra Borneto, Carlo (1998). «L'approccio lessicale». Serra Borneto, Carlo (a cura di), *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 227-47.

Sinclair, John McHardy (eds.) (1987). *Looking up. An account of the cobuild Project in Lexical Computing*. London; Glasgow: Collins.

Vedovelli, Massimo; Carloni, Fiammetta (2005). «Il vocabolario di base dell'italiano degli stranieri». De Mauro, Tullio; Chiari, Isabella (a cura di), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. Roma: Aracne, 247-76.

Vitucci, Francesco (2013). *La didattica del giapponese attraverso la rete. Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*. Bologna: Clueb.

Willis, Dave (1990). *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*. London; Glasgow: Collins.

Zanola, Maria Teresa (2000). «Tecniche didattiche e glottotecnologie». De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci, 141-53.

Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso la danza di tradizione popolare

Alessandra Pagan

(Istituto «Carlo Goldoni» Martellago, Venezia, Italia)

Abstract Motor skills such as sport and dance help trigger informal, experiential pathways of learning. In particular, a humanistic, glotto-pedagogical approach through traditional folk dance may facilitate the acquisition of an L2 level of Italian, thereby giving rise to a form ‘parallel learning’ in which determined linguistic formulations become immediately linked to the subject’s direct, physical, lived experiences (perceptions-actions) and fostering synergistic collaboration between the hemispheres of the brain (as occurs in Total Physical Response teaching methods). Psychomotor research provides further indications on the use choreographic action to facilitate the teaching of Italian as foreign language through slow-motion, emphatic movement and vocalization, and the use of rhetorical figures, especially metaphors and idiomatic expressions which describe and interpret movement. Additionally, linguistic studies structured in this way lead to an understanding of the importance of non-verbal aspect of communication for the full comprehension of the message being conveyed.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Danza e lingua. – 3 Danza e dimensione extralinguistica. – 4 Danza e dimensione verbale. – 5 Dal gesto coreografico alla metafora linguistica e viceversa.

Keywords Motor skills. Traditional folk dance. Experiential pathways of learning. Facilitate the acquisition. Non-verbal aspect.

1 Introduzione

È noto da tempo che pratiche motorie come lo sport favoriscono l’attivazione di percorsi di apprendimento significativi e centrati sull’esperienza (per il concetto di apprendimento significativo e di *experiential learning* cf. Dewey 2014; Montessori 2015; Novak 2001; Rogers 1969; Ausubel 1968; per la dimensione ludica e lo sport come modalità strategica per l’apprendimento linguistico cf. Freddi 1990; Caon, Rutka 2004; Caon, Ongini 2008). In particolare un approccio glottodidattico umanistico attraverso la danza di tradizione popolare facilita l’acquisizione dell’italiano L2 e valorizza l’aspetto interculturale, dando vita a un ‘apprendimento parallelo’ in cui determinate formulazioni linguistiche si ancorano immediatamente a esperienze fisiche dirette (percezioni-azioni) vissute dal soggetto, favorendo la collaborazione sinergica fra gli emisferi cerebrali. Apprendiamo con tutto il nostro corpo, «immergeandoci nell’esperienza, stando in situazione,

imitando il comportamento degli altri», in quanto «l'apprendimento ha un profondo radicamento biologico» (Rivoltella 2012, 143).

Le azioni e i movimenti hanno, infatti, un ruolo centrale nei processi di formazione e rappresentazione mentale, condizionando l'apprendimento del linguaggio.¹ Così scrive Oliverio (2001, 13): «i movimenti non sono un puro meccanismo, [...] essi danno forma alla mente» e, aggiungono Rizzolatti e Sinigaglia (2006, 3),

noi non ci limitiamo a muovere braccia, mani e bocca, ma raggiungiamo, afferriamo o mordiamo qualcosa. È in questi 'atti' e non 'meri movimenti', che prende corpo la nostra esperienza dell'ambiente che ci circonda e che le cose assumono per noi immediatamente significato.

A tal proposito, annota Mezzadri (2015, 114),

le recenti scoperte neuroscientifiche, soprattutto relative all'organizzazione del sistema senso-motorio, hanno radicalmente modificato la nostra visione del cervello e il concetto stesso di funzioni cognitive. Una delle funzioni cognitive che più ne ha risentito è il linguaggio. In particolare la teoria dell'*Embodiment* (linguaggio incarnato) sostiene [...] che gli stessi esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive questa esperienza [...]. Ciò che appare centrale nell'approccio incarnato al linguaggio è l'esperienza sensori-motoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi.

La continua successione-associazione di parole da un lato, di gesti e di movimenti dall'altro, visti e agiti per imitazione, attiva una procedura simile a quella dell'apprendimento della lingua madre. Esperienze ripetute di battere i piedi, camminare, spostarsi a destra, associate alle rispettive espressioni verbali, facilitano l'attribuzione di significato alle parole, la memorizzazione e il successivo processo di astrazione. Tali azioni sviluppano la logica mentale basata su rapporti di causa-effetto (prima-dopo-allora) sulla quale si struttura il sistema prelinguistico e la concatenazione del pensiero, che ha un'organizzazione gerarchica lineare, come afferma Oliverio (2001, 29-30),

¹ Bruner (in Rosin 2013, 36) sostiene che i bambini piccoli hanno capacità di «rappresentazione enattiva» : non classificano gli oggetti del mondo con parole e simboli, ma con i gesti e le azioni, per esempio portandosi un bicchiere immaginario alle labbra per far capire che hanno sete. L'identificazione degli oggetti sembra dipendere quindi «non tanto dalla natura degli oggetti incontrati quanto dalle azioni evocate» (Bruner 1994, 28), «un oggetto non è altro che quello che si fa con esso» (1967, 31).

l’evoluzione di alcuni comportamenti motori, come la capacità di costruire e manipolare strumenti, ha fatto sì che si affermasse una logica dei movimenti basata su una sequenza di passi concatenati, di nessi di causa ed effetto: man mano, la corteccia motoria [...] e quella premotoria [...] hanno sviluppato una crescente capacità di generare sequenze di movimenti concatenati e hanno finito per contagiare anche ‘l’area di Broca’, che controlla la motricità del linguaggio [...] Parlare, cioè articolare una sequenza di sillabe, rassomiglia, in termini di eventi muscolari sequenziali, all’azione di scheggiare una selce o scagliare una lancia.

Il linguaggio dunque non consiste solamente in una produzione mentale astratta, ma coinvolge necessariamente l’attività del corpo. Lo schema di verticalità, ad esempio, emerge da aspetti esperienziali corporei connotati alle nostre percezioni motorie come alzarsi, raggiungere, salire che danno forma a concetti e strutture del linguaggio. Oliverio (2002, 9) sostiene che «esperienze cenestetiche come in alto e in basso, destra e sinistra, dentro e fuori, hanno man mano fornito la base fisica e concreta per lo sviluppo di simboli e metafore utilizzate nel linguaggio». In particolare le figure retoriche (similitudine, metafora, allegoria, metonimia, sineddoche, iperbole e sinestesia) esprimono in modo evidente questi legami. Il linguaggio poetico, suggerisce Vecchiato (2007, 169), è quello che «più si avvicina come funzionamento, finalità e struttura al linguaggio del corpo. Nel linguaggio del corpo ad un significato possono corrispondere vari significati e viceversa; il loro codice indicativo è il simbolo».

Per questa ragione, durante l’insegnamento di una danza, è fondamentale il ricorso a similitudini e metafore per descrivere un movimento o una figura. In tal modo l’esperienza coreutica, come in un percorso a ritroso, spinge il ragazzo, da un lato, a «ritrovare quella sensibilità arcaica» (Vecchiato 2007, 220) che integra mente e corpo facendo dialogare linguaggio non verbale e verbale attraverso l’azione e l’emozione, dall’altro, lo invita a ri-costruire la sua esperienza in una nuova lingua, favorendo il processo di acquisizione.

La ricerca neurolinguistica suggerisce, infatti, alla didattica l’importanza della ‘direzionalità’ nell’apprendimento, come sostiene Danesi (2015, 60),

l’apprendimento procede meglio se il discente viene esposto a stimoli che attivano modalità di elaborazione cerebrale che segue un percorso logico che va ‘dall’emisfero destro a quello sinistro’, per così dire, e cioè se viene esposto prima a un input contestualizzato e sensoriale attivante le funzioni del R-Mode, e, in seguito, a un tipo di input analitico e categoriale attivante, invece, le funzioni del L-Mode.

La facilitazione dell'apprendimento linguistico attraverso l'attività coreutica è ulteriormente rafforzata sul piano motivazionale dal piacere di realizzare un'attività finalizzata insieme con altri che attiva in modo ottimale le funzioni dei neuroni specchio.² La contestualizzazione dei comandi verbali che avviene durante lo studio di una danza, mette in situazione comunicativa-relazionale, creando le condizioni favorevoli per la ricezione dello stimolo cognitivo: compagni e docente fungono da 'enzimi facilitatori' velocizzando l'acquisizione della seconda lingua.

2 Danza e lingua

Alla luce di quanto detto un percorso d'insegnamento dell'italiano L2, organizzato sull'esperienza coreutica, può servirsi di alcuni approcci derivati dai metodi affettivi (cf. Danesi 2015, 26) e costruiti secondo una visione neuroscientifica come quello del *Total Physical Response* (un metodo glottodidattico messo a punto dallo psicologo americano James J. Asher, tra gli anni Sessanta e Settanta che sviluppa abilità di comprensione, senza richiedere risposte verbali, ma risposte totalmente fisiche) e di alcuni suggerimenti maturati in ambito psicomotorio.

Altri spunti provengono dagli studi sul ruolo che la metafora assume in campo linguistico e cognitivo (cf. in particolare Lakoff, Johnson 2012) e dal tentativo di incorporare l'uso della metafora nella pratica glottodidattica (cf. Danesi, 2015). La metafora è, infatti, «un efficace mezzo euristico che facilita il processo di apprendimento di una seconda lingua», introducendo quindi un procedimento per scoperta a carattere intuitivo, analogico (Anthony Discenza 1992, 193). Inoltre, come sostengono Chiara e Maria Mussini (2006), la metafora può veicolare una lingua e cultura nuova «valorizzando le conoscenze nella lingua madre», attivando abilità già presenti nello studente e recuperando l'uso della funzione metalinguistica che si pone al servizio di una vera e propria operazione interculturale. Intesa come nesso tra cognizione e linguaggio, essa diventa un'occasione per riflettere sul relativismo culturale e sugli stereotipi del pensiero e del linguaggio.

Oltre a ciò, secondo una visione interdisciplinare, introdotta dal costruttivismo, sapere la lingua è un'operazione complessa che implica competenze grammaticali, lessicali ed extralinguistiche (cinesiche, prossemiche, vestemiche, oggettemiche).

2 La corteccia premotoria si attiva quando osserviamo gli altri compiere un movimento mediante l'azione dei *mirror neurons*, neuroni specchio che sono al centro dei comportamenti imitativi (cf. Oliverio 2001). La vista di atti compiuti da altri determina nell'osservatore «un immediato coinvolgimento delle aree motorie deputate all'organizzazione e all'esecuzione di quegli atti», è tale coinvolgimento che «consente di decifrare il significato degli 'eventi motori' osservati, ossia di comprenderli in termini di azione» (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, 121-2).

Filtrata da queste componenti epistemologiche, l'esperienza coreutica non punta solo al prodotto (imparare una danza) ma ai processi: la danza diventa un pretesto per lo sviluppo di competenze linguistiche in connessione con la dimensione extralinguistica, in particolare quella della gestualità.

3 Danza e dimensione extralinguistica

Ogni coreografia attiva codici cinetici che possono essere organizzati in base alle funzioni comunicative e sociolinguistiche prodotte.

Le ricerche democinesiche avviate negli anni Settanta da Carpitella, che studiano e definiscono il linguaggio del corpo e i suoi vocaboli come fatti culturali, forniscono una base teorico - procedurale a questo percorso. Carpitella, ad esempio, distingue fra una cinesica comunicativa, tipica dell'ambiente napoletano, e una cinesica informativa, che caratterizza la Barbagia, nel Massiccio del Gennargentu in Sardegna, la prima prevalentemente gestuale, la seconda posturale informativa (Carpitella 1981). È possibile esperire ciò confrontando alcune danze di area campana (come ad esempio una tammuriata giulianese) e sarda (che hanno nella postura e nella pulsazione la loro originalità come avviene anche nei balli di origine celtica e bretone). La contemporanea consultazione dell'archivio delle teche RAI (<http://www.teche.rai.it/archivio-del-folclore-italiano/>) permette di riscontrare differenze tra contesti socio-culturali ed etno-linguistici e di osservare, in particolare nelle danze del sud, tracce del gesticolare comunicativo tipico degli italiani (Ravnikar 2012).

In alcune danze il gesto accompagnato dalla musica diventa codice, con funzionalità pragmatica e interpersonale. Nei balli entrano cenni di saluto e congedo (come riverenze, continenze, inchino, *congè*): lo vediamo nella bassadanza che, trapiantando il ballo rurale nella corte tra il XV e il XVI secolo, esibisce il gioco della cortesia e della convenienza. Con le danze di corte (pavane e allemande) il gesto in musica diventa ostentazione del rango e la danza assume forma di corteo, diventando anche esibizione davanti a un pubblico di spettatori. Il lento incedere e le movenze auliche si riflettono nella vestemica, come si può vedere nel pesante abito con strascico indossato dalla *Dama di Norimberga in abito da ballo* (ca. 1500) di Dürer; al contrario abiti leggeri, che suggeriscono maggior libertà di movimento, sono indossati dalle *Donne danzanti* in catena aperta nell'affresco di Ambrogio Lorenzetti (1290-1348), *Effetti del buon governo* (Siena, Palazzo Pubblico). Così come i diversi modi di muovere o di agitare il grembiule nelle danze popolari riflettono precisi codici di comunicazione - di benevolenza o di opposizione - della vita quotidiana.

Anche gli oggetti e l'abbigliamento hanno un ruolo importante all'interno della comunicazione non verbale, scrive a tal proposito Balboni (2007, 72),

la scelta del vestiario comunica sia il rispetto che portiamo all'interlocutore sia l'atteggiamento relazionale che si vuole instaurare, soprattutto in termini di ufficialità o informalità di un incontro. Ma gli indicatori di formalità [...] variano tra le culture.

Un percorso linguistico quindi strutturato sull'esperienza coreutica porta alla consapevolezza dell'importanza nella comunicazione della componente non verbale per la comprensione del significato globale del messaggio. Come sostiene Caon (2010, 30),

il controllo della gestualità nella comunicazione è fondamentale perché i gesti possono avere non solo significati differenti ma anche un diverso valore sociolinguistico: ad esempio un gesto italiano di registro assolutamente neutro può essere volgare o addirittura offensivo in altre culture.

La comunicazione è, inoltre, multimodale, sostiene Isabella Poggi (2013, 107),

chi parla dice parole, ma fa anche pause, fa sentire silenzi e intonazioni, produce gesti, sguardi, espressioni, posture; ed è grazie a una complessa interazione che questi segnali contribuiscono a comunicare un significato [...] per capirlo è necessario trascrivere la 'partitura' di questa sinfonia, individuarne ogni nota per capire il contributo di ogni strumento.

L'esperienza coreografica è dunque un invito a esplorare l'ambito della comunicazione non verbale, usando i movimenti del corpo che le diverse culture hanno prodotto nelle loro danze, a confrontare il gesto con le relative espressioni verbali, a classificarlo, a descriverlo verbalmente; a riflettere sulle variazioni di registro (formale e informale), sulle funzioni pragmatiche e sulle differenze interculturali.

La comparazione tra gestualità ed espressioni linguistiche mette in luce problemi comunicativi e stereotipi, i gesti non sono 'naturali' (universalmente riconosciuti) bensì 'culturali' (Caon 2010). In tal senso l'iperbole gestuale della spettacolarizzazione folclorica tende a evidenziare precisi stereotipi comportamentali. L'esperienza coreografica può proporsi quindi come propedeutica alla «cinesica interculturale» (Caon 2010, 38), sviluppando competenze extralinguistiche mediante la padronanza dei linguaggi non verbali.

4 Danza e dimensione verbale

Una glottodidattica della danza popolare facilita l'apprendimento attivando operazioni di transcodifica che permettono il passaggio dal codice linguistico a quello cinesico visivo. Come avviene nel *Total Physical Response* (TPR) l'insegnante dà dei comandi attraverso *input* verbali associati al mo-

vimento che gli studenti eseguiranno. Secondo Asher è il modo imperativo del verbo, non la forma dichiarativa, a consentire l'esatta comprensione senza traduzione, come avviene nel 40% delle comunicazioni negli ambiti lavorativi e scolastici. In italiano, a differenza di altre lingue, l'imperativo non è codificato mediante una forma basica del verbo, che equivale spesso alla radice verbale, ma è complicato dalla presenza di più forme, come sostiene Pallotti (2006), tuttavia non bisogna dimenticare che l'intenzione della frase è evidenziata anche dall'intonazione e dall'espressione del viso.

I suggerimenti provenienti dal TPR per la progettazione dell'esperienza glottodidattica coreutica forniscono all'insegnante strumenti per una gestione consapevole dell'insegnamento della L2, rendendo l'input controllabile, in particolar modo per gli alunni stranieri neoarrivati, in situazione scolastica nella quale la lingua costituisce sia l'oggetto dell'acquisizione-apprendimento sia lo strumento per queste operazioni (Balboni 2008a).

Attraverso la danza, che instaura un rapporto di causa-effetto, l'esperienza fattuale rende credibile l'informazione sincronizzando parole con i movimenti del corpo e facilitando la traduzione della risposta fisica in comportamenti linguistici, output, per via della diretta relazione tra significante e significato. L'esperienza motoria attiva l'apprendimento facendo leva sull'emisfero destro (percettivo e globale), seguendo il modello naturale, per il quale la comprensione anticipa la produzione verbale (propria invece dell'emisfero sinistro analitico) che, secondo Asher, non può essere insegnata ma 'modellata' e appare in modo spontaneo.³ Anche nella danza, l'insegnante deve porre attenzione alle difficoltà dell'input verbale affinché i comandi possano essere presentati gradualmente in modo semplificato e selettivo e ripresi alla fine dell'attività, elencandoli su lavagna portablocchi o Lim (lavagna interattiva multimediale). In un comando possono essere inseriti per accrescimento, oltre al verbo nei diversi tempi, i sostantivi, gli aggettivi, le preposizioni, secondo una progressione che non è però grammaticale ma lessicale. È importante, nella prima fase di apprendimento linguistico, spostare l'accento sul lessico, non come studio di singoli vocaboli ma di sequenze indivisibili e parzialmente modificabili, per favorire un lavoro diverso da quello dell'acquisizione grammaticale. Secondo l'approccio di Asher, infatti, riporta Mastromarco (2005), la lingua è costituita di *chunks*, «pezzettini di lingua prefabbricati» (formule di routines, forme idiomatiche, verbi frasali, strutture frastiche, marcatori

3 Un nodo fondamentale del TPR è, infatti, il rispetto del periodo di silenzio (la cui durata è in relazione al soggetto, alla sua personalità e anche all'area di provenienza linguistica). La richiesta immediata di produzione linguistica (a partire anche da semplici domande: «Come ti chiami?») inserisce, secondo Asher, un filtro affettivo che rallenta l'acquisizione (Mastromarco 2010). Il modello scolastico, fondato sul primato della produzione verbale, propone al contrario un sistema innaturale. Promuove e sviluppa la dominanza sinistra a discapito della funzione destra, in modo tale da farla apparire come naturale.

sintattici che segnalano le intenzioni del parlante, forme sociali di saluto o commiato), più complessi delle singole parole, il cui uso è fondamentale per la fluenza e l'abilità di eloquio. L'abbinamento tra gesto e input verbale produce inoltre ridondanza favorendo la trasformazione dell'*input* selezionato dal docente in *intake*, quella parte di input a cui l'apprendente presta attenzione (Pallotti 2006). Per esempio il comando: «Fate tre passi a destra» costituito di verbo, aggettivo numerale, sostantivo, preposizione, può essere anticipato dal movimento della gamba destra.

Un suggerimento significativo per approfondire l'insegnamento della L2 attraverso la danza popolare proviene anche dai modi di classificare i comandi in tipologie proposto da Reid Wilson: il TPRB (dove B sta per *Body*) che accoppi tutti i comandi che hanno a che fare con il movimento fisico; il TPRO (*Objects*) che introduce le azioni esercitate su un oggetto, allargando ad altri campi l'esperienza linguistica (ad esempio si elencano le azioni corrispondenti alla radio come accendere, spegnere, alzare, abbassare il volume, cambiare stazione, ecc.); il TPRP (*Picture*), che opera con attività connesse alle immagini. Infine il TPRS (*Storytelling*), sviluppato da Blain Ray nel 1990, che propone esercizi che permettono di passare dall'imperativo a forme dichiarative («Lei prende la gomma; questa è la gomma», ecc.), usando tecniche relative alla narrazione di storie o alla creazione di drammatizzazioni. Nel caso nostro è possibile passare da forme imperative a forme dichiarative descrivendo una danza.

Altre indicazioni sul modo di facilitare l'insegnamento dell'italiano L2 attraverso il gesto e l'azione coreografica arrivano dalla ricerca psicomotoria attraverso il rallentamento, l'enfatizzazione del movimento e della vocalizzazione e l'uso di figure retoriche, in particolare della metafora e di espressioni idiomatiche che descrivono e interpretano i movimenti. Un passo può essere presentato in modo metaforico con riferimento all'imitazione ad esempio di un animale: «Fai come il cavallo» (*branle des chevaux*), «Fai il passo dello zoppo o dell'ubriaco», o attraverso l'onomatopea musicale (*cha cha cha*), per esprimere il passo composto. A questo ritmo è possibile per di più ancorare delle frasi o stringhe foniche che, proprio grazie al ritmo e alla contemporanea esecuzione fisica, vengono memorizzate ancora più velocemente.

Il pensiero psicomotorio evidenzia inoltre la differenza tra azione e movimento corporeo: l'attività muscolare può costituire un elemento di un'azione ma non la esaurisce perché in sé non implica uno scopo. A tal riguardo scrivono Berti e Comunello (2011, 96),

nel linguaggio comune, ma anche in molti linguaggi tecnici, 'azione' e 'movimento' sono considerati sinonimi. Esiste invece una profonda differenza fra l'una e l'altro, e la distinzione è affermata in modo drastico e sintetico da Habermas: «Un movimento corporeo è elemento di un'azione, ma non è un'azione».

La consapevolezza di tale distinzione consente di esplicare la pregnanza pragmatica di un verbo in relazione alle diverse connotazioni che dipendono dal contesto, trasformando un semplice movimento coreografico in azione diretta a uno scopo, attivando percorsi di decontestualizzazione e ricontestualizzazione e combinando le funzioni del gesto con le relative espressioni linguistiche.

Un movimento come quello di alzare un braccio, scorporato dalla performance coreografica, può appartenere quindi ad azioni diverse, come afferrare qualcosa situata in alto o salutare o fermare qualcuno. È il contesto in cui si svolge a conferire significato all'azione, che consiste infatti in una concatenazione di movimenti nei quali può essere scomposta. Mentre il movimento si compie nel presente, qui-ora, l'azione è sempre rivolta al futuro, è qualcosa d'intenzionale. La psicomotricità trasforma i movimenti in azioni attraverso la struttura narrativa in cui lo spazio e il tempo costituiscono il palcoscenico. Una glottodidattica della danza può dunque stimolare, mediante l'attività di contestualizzazione e decontestualizzazione di movimenti-azioni, una riflessione che può avere notevole efficacia sul piano linguistico. È possibile sviluppare l'ambito semantico di uno stesso verbo contestualizzandolo in rapporto a diverse esperienze concrete. Ad esempio partendo dal verbo-movimento 'camminare' è possibile individuarne e drammatizzare diverse modalità di azione: camminare a piedi nudi, con le mani, sull'erba in montagna, per strada con le scarpe col tacco alto.

Si lavora sulla lingua e con la lingua non solo quando s'insegna una danza ma anche quando si tenta una descrizione o una sua rappresentazione cinematografica/simbolica. Quest'attività sollecita l'osservazione dal punto di vista razionale, sequenziale e logico, favorendo competenze analitiche e di produzione scritta, correlate all'emisfero sinistro. Dalla *Labanotation* e dalla *Kinetographia*⁴ possono essere estrapolati alcuni descrittori che consentono l'osservazione e la trascrizione verbale di una danza come le parti del corpo coinvolte, le azioni compiute (andare, venire, saltare, camminare, girare), gli aggettivi usati (lungo, corto, alto, basso). Nelle culture occidentali la danza è spiegata a partire dal passo, in quelle asiatiche dai movimenti delle parti superiori del corpo, in Tailandia, Vietnam, Cambogia, Indonesia, Giappone il ballo viene eseguito in primo luogo con le braccia, le dita e lo sguardo.

L'analisi o la scrittura di un testo descrittivo di una danza può sviluppare competenze grammaticali (lessicali e morfologiche) introducendo una

⁴ *Labanotation* e *Kinetographia* sono due approcci differenti di notazione del movimento. Il primo in uso nei paesi di lingua inglese (Inghilterra e USA) fu creato da Rudolf von Laban (1878-1958), il secondo deve il contributo anche ad Albrecht Knust (1896-1978) ed è praticato nell'Europa centro-orientale. Laban, oltre ad essere il promotore della funzione educativa della danza nella scuola, *Modern Educational Dance* (1948), sviluppò anche una metodologia per l'osservazione e l'analisi del linguaggio cinetico, per lo studioso il movimento è, infatti, una forma di pensiero. Il lavoro di Laban s'intreccia con la ricerca di Ray Birdwhistell (1918-94) che in Italia è stata approfondita, come si è visto, da Carpitella.

riflessione metalinguistica. Per esempio è possibile proporre attività sulla deissi, la cui interpretazione dipende da informazioni extralinguistiche. Fissando dei punti o uno spazio di tempo all'interno di sequenze gestuali è semplice esperire deittici temporali come 'prima' e 'dopo' e sottolineare in maniera esperienziale la differenza tra verbi deittici di movimento come 'andare' e 'venire' e dei deittici spaziali come 'questo' e 'quello'.

5 Dal gesto coreografico alla metafora linguistica e viceversa

Per facilitare l'apprendimento linguistico durante l'insegnamento di una danza è fondamentale, come si è visto, ricorrere a un linguaggio verbale figurato, in particolare metaforico che, abbinato alla gestualità, conferisce concretezza e intellegibilità all'enunciato.

Dall'altro lato anche l'espressione gestuale-coreutica trasferisce nel linguaggio verbale la forma del suo significato. Le stesse manifestazioni della gestualità, infatti, da quelle convenzionali (come, per esempio, agitare la mano in segno di saluto) a quelle rituali e coreografiche, anche quando non hanno carattere imitativo e mimetico, insieme a tutta una serie di segnali di tipo cinesico, prossemico, paralinguistico, intonazionale, trasmettono significati metaforici, suggerendo analogie e generalizzazioni. Nei gesti deittici, l'oggetto o una persona viene indicato con l'indice o con la mano aperta; in quelli iconici si raffigura nell'aria la forma o vengono imitati i movimenti di un oggetto, di un animale, di una persona; nei batonici le mani si muovono ritmicamente per scandire, enfatizzare le sillabe accentate di una frase; i gesti simbolici o emblematici, alcuni culturalmente determinati, altri codificati biologicamente (come ad esempio i gesti di esultanza), sostituiscono intere frasi o parole (cf. Birdwhistell 1970; Ekman, Frisen 1969). In particolare questi ultimi, definiti non a caso gesti olofrastici (cf. Poggi 2013; Sobrero, Miglietta 2006), hanno un forte valore retorico.

Proprio per il fatto che il fenomeno metaforico si manifesta nel linguaggio verbale e in altri sistemi simbolici, Lakoff e Johnson (2012, 21) sostengono che la metafora non sia semplicemente una figura del linguaggio poetico, ma uno strumento cognitivo che permette di categorizzare le nostre esperienze,

la metafora è diffusa ovunque nel linguaggio quotidiano, e non solo nel linguaggio ma anche nel pensiero e nell'azione: il nostro comune sistema concettuale, in base al quale pensiamo e agiamo, è essenzialmente di natura metaforica. I concetti che regolano il nostro pensiero [...] strutturano ciò che noi percepiamo, il modo in cui ci muoviamo nel mondo e in cui ci rapportiamo agli altri.

Con la parola ‘metafora’ in linguistica cognitiva, sostiene Danesi (2015, 100),

ci si riferisce a qualsiasi fenomeno di figurazione, e cioè a qualsiasi processo per cui un’entità viene associata ad una seconda entità. Siccome tutte le figure retoriche o tropiche manifestano un unico processo mentale, rappresentabile con la formula A=B, oggi si parla solo di processi di metaforizzazione.

Notevoli sono le ripercussioni nella pratica glottodidattica offerte da questa teoria per il valore attribuito sia all’aspetto cognitivo, sia al lessico «carico di valenze e connotazioni culturali» (Balboni 2014, 93).

Secondo Lakoff e Johnson il processo metaforico si basa su una concezione interattiva (e «bimodale», Danesi 2015, 99) che permette di comprendere un dominio concettuale nei termini di un altro, «il processo metaforico risiede nella trasformazione di esperienze ‘vissute’ in schemi di pensiero astratti» (101). Ogni metafora ha il dominio di origine (concreto), il dominio bersaglio (astratto) e la mappatura, l’insieme delle corrispondenze, dell’uno e dell’altro.

La totalità dei «domini concettuali che formano un singolo concetto astratto» rappresenta ciò che Lakoff e Johnson definiscono «modello culturale» (Danesi 2015, 103). A differenza dei concetti concreti, che hanno carattere referenziale, i concetti astratti, infatti, sembrano accessibili solo metaforicamente (ad esempio l’amore, concetto astratto, viene rappresentato come un’esperienza dolce sia a livello verbale che in altri sistemi simbolici, si pensi ai confetti o ai cioccolatini).

Le metafore, dunque, condivise o evitate, influenzerebbero il nostro modo di pensare, e il linguaggio evidenzierebbe la modalità di funzionamento del nostro sistema concettuale.

Il linguaggio figurato, introdotto durante l’insegnamento di una danza, diventerebbe perciò un pretesto per riflettere sul modo in cui un dominio viene concettualizzato nei termini di un altro e per risalire, mediante associazioni, alle matrici culturali che hanno originato i concetti astratti della lingua in oggetto in un continuo confronto con la lingua di origine. È proprio questo procedimento che implementa il lessico, sviluppando ciò che Danesi (2015, 97) indica come «fluenza concettuale».

Lo studioso (2015, 98) opera una distinzione tra ‘fluenza verbale’, capacità di programmare messaggi in modo conforme dal punto di vista prettamente grammaticale, e ‘fluenza concettuale’, abilità di programmare gli stessi messaggi in modo autentico dal punto di vista concettuale-culturale. Mentre nei parlanti nativi fluenza concettuale e fluenza verbale procedono «in fase», sostiene Danesi, negli studenti di una L2 queste si rivelano spesso «sfasate» a causa di una non adeguata esposizione «ai contenuti autentici che il discorso nella L2 permette di incarnare». Gli studenti spesso hanno «un’accettabile ‘fluenza verbale’

nella L2, senza però avere una corrispondente ‘fluenza concettuale’. Tale sfasatura causa errori concettuali che ostacolano la comprensione (Danesi 2015, 119).

L’esperienza coreutica suggerisce la costruzione di unità di apprendimento (UDA) focalizzate su domini concettuali, proprio perché la danza è da sempre legata a ogni «occorrenza umana», dalla nascita, alle nozze, alla malattia, alla guerra, alle stagioni, ecc. (Sachs 1966, 75). Le metafore prodotte durante il suo l’insegnamento creano una situazione di apprendimento che, come suggerisce Danesi (2015, 107), facilita l’elaborazione del materiale presentato «in termini concettuali, anziché prettamente grammaticali o comunicativi».

Lakoff e Johnson individuano diverse tipologie di metafore: quelle ‘strutturali’ «in cui un concetto è metaforicamente strutturato in termini di un altro», nel nostro caso, ad esempio, *la vita è una danza* e viceversa; quelle di ‘orientamento’, che non strutturano ma organizzano «un intero sistema di concetti in termini di un altro [...] che hanno a che vedere con l’orientamento spaziale: su-giù, dentro-fuori, davanti-dietro, profondo-superficiale, centrale-periferico» (2012, 33). Questi orientamenti, radicati nella nostra esperienza fisica pre-linguistica, spiegano fenomeni più astratti e sembrano attraversare tutte le culture, con varie modalità. Chi è ‘su’ è contento, mentre essere ‘giù’ significa essere tristi; è ‘in sé’ o ‘fuori di sé’ chi è in grado o meno di ragionare. La felicità, il sorriso, l’espansività, la gioia sono ‘larghe’ (*si aprì in un ampio sorriso, gli si allargava il cuore*), la tristezza è ‘stretta’ (*mi si stringe il cuore*).

Se pensiamo quindi alla ‘danza’ nei termini un ipotetico tema del discorso, appare evidente principalmente il parallelo esistenziale tra danza (tenore) e vita (veicolo) che associa l’esperienza danzante all’esistere e sembra fondare il suo dominio sulla metafora strutturale ‘muovo quindi vivo’. Il movimento dunque rappresenterebbe la qualità comune tra tenore e veicolo, rivelando l’immediata contrapposizione con la morte, intesa come assenza di movimento, di conseguenza l’instabilità, data dal bilanciamento tra vita e morte, ‘tra-balla’.

Molte sono le espressioni presenti nel nostro linguaggio quotidiano che si riflettono in questa metafora: danza la foglia nel vento, il traffico visto da una distanza aerea, i movimenti di un formicaio, gli uomini nella catena di montaggio, le stelle, l’erba nei prati, le farfalle in volo, le emozioni, i sentimenti, le ore, i giorni. Qualunque elemento, scrive Staro (2012, 19) «di cui non siano visibili il motore originario, la motivazione o la causa scatenante non si muove ma... danza». Non a caso i termini *branle*, *carola* e *valzer* rimandano a movimenti come oscillare, dondolare e volteggiare che queste danze realizzano ritmicamente.

Fanno parte di questo schema anche le metafore che comprendono la danza in termini emotionali come gioia ed energia (lo stesso concetto di emozione rimanda al latino *moveare*).

La metafora – la vita è una danza – invita quindi a esplorare ed esperire verbi come: girare, traballare, volteggiare, ondeggiare, saltare, gioire; oppure aggettivi come: frenetica vorticosa, lenta, leggera, eterna, precaria, instabile, etc.

Moltissime sono le metafore che comprendono la danza e che rimandano ad altri domini concettuali (la danza come linguaggio del corpo, come cibo per l'anima, come viaggio, come espressione del sacro, quest'ultima potrebbe dar luogo alla seguente catena associativa: bellezza-paradiso-leggerezza-verticalità-direzione-eternità-tempo-circolarità, etc.)

Anche la differenza tra ballare e danzare nell'uso linguistico italiano può essere oggetto d'indagine. Non si dice infatti *danzi come un orso*, ma *balli come un orso*, non si *danza su un quattrino* per dire che si fa una cosa molto bene senza uscire dai bordi, come non si dice *ora si danza!* per esprimere preoccupazione per un pericolo imminente. La ragione di questo può essere rintracciata nell'etimologia dei due vocaboli, mentre il lemma ballare deriva dal greco *bállein* con il significato di 'lanciare e scuotere', il termine danza risale invece al francese *dancer*, 'muoversi di qua e di là', e al latino *abantiare*, 'venire avanti' (Cortellazzo, Zolli 2008). Ballare tende a essere un'esperienza fisica in cui circolano energia e desiderio di evasione, danzare sottende un criterio di ordine e predestinazione.

I modi di dire *entrare in ballo*, *essere in ballo*, *tenere in ballo*, *tirare in ballo*, ma anche *essere presi nel vortice della danza* mettono in gioco quelle che Lakoff e Johnson definiscono 'metafore ontologiche' che permettono di «comprendere le nostre esperienze in termini di oggetti e di sostanze» (2012, 45). Nelle espressioni *entrare in ballo* oppure *essere colpiti da una danza* (così come *essere colpiti dal sorriso di una persona*) la danza viene infatti vista come contenitore e come un oggetto.

In questo senso la danza-contenitore, ben evidenziata da tutte le danze circolari, può fisicamente delimitare uno spazio delineando campi visivi. Per questa ragione è possibile entrare, uscire, essere dentro-fuori o nel centro della danza. Quando la danza presenta più cerchi concentrici, implica nell'analisi anche le nozioni di esclusione-inclusione: nelle società tradizionali il cerchio esterno, quando è formato da donne e bambini, viene interpretato come esclusione rispetto al cerchio maschile interno che, viceversa, se gira all'esterno, include e protegge.

Ogni azione coreutica comunica attraverso la postura, lo stato d'animo, il carattere di una persona e molti sono anche i modi di dire che la comprendono, ad esempio *stare sul filo della schiena* vuol dire mostrare energia, fierezza nelle proprie azioni e si esprime nella posizione a schiena dritta (Quartu, Rossi 2012, 149). Il modo di dire *darsi delle arie*, che significa, letteralmente, 'estendere il corpo', indica il portamento, oggetto di descrizione dei primi trattati sulla danza che risalgono al XV secolo (Lombardi 2000, 20).

L'insegnamento di una danza quindi apre così anche alla possibilità di analizzare, ed esperire, espressioni letterali e idiomatiche e riflettere sul loro significato.

Troviamo nelle espressioni legate alla danza-ballo anche esempi di metonimia o sineddoche e casi di personificazione quando incontriamo espressioni come *è nel mondo ecclesiastico che si verifica la condanna del ballo*, *le danze ci aspettano* o quando diciamo *la bourrée è entrata nella suite* intendendo l'uso della danza'. Potrebbe rientrare tra questi esempi anche la consuetudine di chiamare una danza col nome del suo passo fondamentale, come ad esempio *reel, jig*. Nella metonimia vi sono diverse parti che possono stare per il tutto, la scelta di una di esse, piuttosto che un'altra ne determina la priorità: nella tradizione europea il passo è fondamentale, non così per le tradizioni orientali, come si è visto.

Metafora e metonimia sono due diversi tipi di processi di comprensione: «la metafora è fondamentalmente un modo di concepire una cosa in termini di un'altra»; la metonimia invece «ha soprattutto funzione referenziale, cioè ci permette di usare un'entità che sta al posto di un'altra» (Lakoff, Johnson 2012, 56).

Molte sono le sfide che potrebbero essere accolte da un approccio glottodidattico coreutico come quella, ad esempio, d'immaginare una discussione non come una guerra ma come una danza, seguendo i suggerimenti di Lakoff e Johnson (2012, 23) che però, attraverso l'azione coreutica, può essere effettivamente esperita (come avviene, ad esempio, nella *capoeira*, danza brasiliana).

Non bisogna dimenticare che un concetto metaforico può inoltre oscurare altri aspetti della nostra esperienza, per esempio il fatto di percepire la danza solo come movimento trascura l'aspetto cooperativo. Affermare che *la danza popolare è comunicazione* può costituire un altrettanto fecondo tema del discorso.

Bibliografia

Ausubel, David P. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Balboni, Paolo E. (2007). *La comunicazione Interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, Paolo E. (2008a). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.

Balboni, Paolo E. (2008b). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.

Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.

Berti, Eraldo; Comunello, Fabio (2011). *Corpo e mente in psicomotricità*. Trento: Erickson.

Birdwhistell, Ray L. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bruner, Jerome S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.

Bruner, Jerome S. (1994). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.

Caon, Fabio (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.

Caon, Fabio; Ongini, Vinicio (2008). *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.

Caon, Fabio; Rutka, Sonia (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.

Carpitella, Diego (1981). «Cinesica 1. Napoli. Il linguaggio el corpo e le tradizioni popolari: codici democinesici e ricerca cinematografica». *La ricerca folklorica*, 3, 61-70. URL <https://www.jstor.org/stable/1479458> (2018-09-04).

Cortellazzo, Manlio; Zolli, Paolo (2008). *DELI - Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Danesi, Marcel (2015). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.

Dewey, John (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina Raffaello.

Discenza, Anthony (1992). «Metafore e didattica della seconda lingua». Pinto, Maria Antonietta; Danesi, Marcel (a cura di), *La metafora fra processi cognitivi e processi comunicativi*. Roma: Bulzoni, 193-8.

Ekman, Paul; Friesen, Wallace V. (1969). «The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding». *Semiotica*, 1(1), 49-98.

Freddi, Giovanni (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.

Lakoff, George; Johnson, Mark (2012). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.

Lombardi, Carmela (2000). *Danza e buone maniere nella società dell'Antico Regime*. Arezzo: Mediateca del Barocco.

Mezzadri, Marco (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher; Bonacci.

Mastromarco, Arcangela (2005). *Imparare l'italiano con il metodo TPR*. Firenze: Giunti.

Mastromarco, Arcangela (a cura di) (2010). *A scuola: giocare, costruire, fare per... imparare l'italiano con il metodo TPR*. URL http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=226 (2017-09-10).

Montessori, Maria (2015). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.

Mussini, Chiara; Mussini, Maria (2006). «Il livello retorico della lingua tra letteratura e comunicazione quotidiana». *Bollettino Itals*, Aprile. <http://www.itals.it/il-livello-retorico-della-lingua-tra-letteratura-e-comunicazione-quotidiana> (2017-09-10).

Novak, Joseph (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.

Oliverio, Alberto (2001). *La mente*. Milano: Rizzoli.

Oliverio, Alberto (2002). «L'apprendimento: concetti e parole. Motricità, linguaggio e apprendimento». *Scuola e città*, 53(1), 6-18.

Pallotti, Gabriele (2006). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Poggi, Isabella (2013). *Le parole del corpo*. Roma: Carocci.

Quartu, Monica; Rossi, Elena (2012). *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Hoepli.

Ravnikar, Bruno (2012). *Cinetografia e ballo popolare*. Roma: Gremese.

Rivoltella, Pier Cesare (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina Raffaello.

Rizzolatti, Giacomo; Sinigaglia, Corrado (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina Raffaello.

Rogers, Carl R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Merril.

Rosin, Hanna (2013). «Generazione touchscreen». *Internazionale*, nr. 995, aprile, Anno 20.

Sachs, Curt (1966). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore.

Sobrero, Alberto A.; Miglietta, Annarita (2006). *Introduzione alla linguistica italiana*. Roma-Bari: Laterza.

Staro, Placido (2012). «Sorpresa e Consonanza. La funzione della danza popolare». Nori, Noretta (a cura di), *Viaggio nella danza popolare*. Roma: Gremese, 11-103.

Vecchiato, Mauro (2007). *Il gioco psicomotorio*. Roma: Armando.

«Chi lece questo scrito mi deve compatire perche non sono una per sona indelicende» Riflessioni sulla lingua ‘dal basso’ nella didattica dell’italiano

Paola Cantoni

(Università «La Sapienza» di Roma, Italia)

Abstract The semi-literate people texts offer many ideas for linguistic education and in an interdisciplinary perspective; they are real texts, sources for the literacy history and they reflect useful experiences for citizenship education. I present two examples of these texts and I show some linguistic activities on the central aspects related to linguistic variation: interference of the Italian dialect and ‘Italiano regionale’, graphic and morphosyntactic deviations, lexicon, written and spoken strategies, the standard and the concept of linguistic error, linguistic register. I also show some ideas in order to develop skills in the production of texts, based on the educational paths experienced during the teacher training.

Sommario 1 I testi di ‘semicolti’ nella didattica. – 2 Un percorso al contrario: dall’uso alla norma. – 3 La riflessione sulla lingua ‘dal basso’: percorsi trasversali. – 4 Modelli teorici e proposte didattiche: TFA 2012 e 2014. – 5 Conclusioni.

Keywords Semi-literate people texts. Linguistic education. Linguistic variation. Teacher training. Linguistic error.

1 I testi di ‘semicolti’ nella didattica

Uno degli obiettivi centrali nella didattica della lingua italiana, l’acquisizione dell’italiano come *lingua variabile*, ribadito dagli studi teorici (cf. Lo Duca 2013; Lavinio 2011) e dalle ultime *Indicazioni* (2010 e 2012), stenta a trovare spazio sufficiente nella concreta pratica scolastica e, a giudicare dalle competenze linguistiche conseguite dagli studenti alla conclusione

La citazione nel titolo è tratta da un libro della Croce Rossa Americana su cui i soldati scrivevano messaggi di ringraziamento alle infermiere (<http://www.europeana1914-1918.eu/it/contributions/5843>, 2018-09-11), cf. Cantoni 2015, 53-4; 2016. Si pubblica in questa sede una sintesi della comunicazione tenuta al III Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* (Università della Calabria, 8-10 ottobre 2015).

del ciclo di istruzione superiore, sembra non essersi tradotto ancora oggi in «buone pratiche e buoni risultati» (Lo Duca 2013, 284).

Rileggendo il punto VII delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* e confrontandolo con la realtà contemporanea, non sarà difficile concordare con quanto rilevato nell'anniversario di quel documento: il percorso avviato nel 1975 non si può dire ancora concluso (*I quarant'anni delle Dieci Tesi. Riflessioni e piste di lavoro per la scuola italiana*, Roma 9 settembre 2015).¹

La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti. [...] Se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica).²

Nonostante i risultati conseguiti,³ stenta a radicarsi l'obiettivo di una competenza linguistica fondata sul concetto di variazione.⁴ Come segnala Colombo (1999, 176) «un vero punto debole [...] resta la riflessione sulla lingua», in particolare la morfosintassi e il lessico, sono ancorati a una visione ancora tradizionale, rispetto alle innovazioni intervenute sul piano degli aspetti testuali e comunicativi. Alle difficoltà del docente di italiano L1 che deve già destreggiarsi nel difficile compito di coniugare l'insegnamento della lingua con quello della letteratura (Seriani 2010, 37),

¹ Sull'educazione linguistica, a vent'anni dalle *Dieci Tesi*, cf. Ferreri-Guerriero 1998. Sugli effettivi cambiamenti intervenuti nella didattica della lingua a partire dalle *Dieci Tesi* il dibattito è aperto, si vedano, ad esempio, le due differenti opinioni di Dardano 2011, 133-4 (e ancor prima Dardano 1994, 376-7) e Ferreri 2011; un bilancio su tali posizioni e una sintesi di dati a riguardo, in Lo Duca 2013, 283-9.

² <http://www.giscl.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> (2018-09-11).

³ Per un bilancio sulla presenza della storia linguistica italiana nella didattica, cf. Seriani 1999.

⁴ Per uno stato dell'arte sull'insegnamento dell'italiano cf. Maraschio, Caon 2011 e qui, per l'italiano L1 cf. la sintesi di Ferreri 2011.

non vengono incontro i libri di testo. Sono note le critiche di ipertrofismo rivolte alla manualistica (Serianini 2010) anche per quel che riguarda, più specificamente, le grammatiche: «simili a encyclopedie della linguistica più utili all’aggiornamento degli insegnanti che alla formazione degli allievi» (Cella 2018, 117),⁵ spesso di impianto tradizionale nei contenuti, fino alla riproposizione di formulette ascientifiche o di distinzioni logistiche inutili (Serianini 2011), e così anche nel metodo, ancora legato a modelli tradizionali (Fiorentino 2010, 117-8).

Non c’è dubbio che ciò riguardi da vicino la questione della formazione degli insegnanti, affidata negli ultimi vent’anni a percorsi eterogenei regolati da norme transitorie (Librandi 2014, 247-9). Del resto l’obbligatorietà (per l’insegnamento dell’italiano), dei 12 crediti nel settore di Linguistica Italiana è solo molto recente (dalla riforma del 3 + 2) e ciò spiega una competenza «debolissima in linguistica» nei docenti saliti in cattedra ancora venti e dieci anni fa e quindi in servizio (Sabatini 2014, 231-2); inoltre le lauree triennali e magistrali in lettere «non danno quasi mai quella formazione disciplinare di base che, per chiunque voglia oggi insegnare la lingua italiana, è fatta almeno di linguistica, teorica e applicata, di lingua e grammatica italiana, di psicolinguistica, di sociolinguistica» (Lo Duca 2013, 288-9).

Anche in ragione di ciò gli insegnanti di italiano talvolta non dispongono di conoscenze adeguate o di una prassi consolidata e comune per la didattica dell’italiano come lingua «variabile» (Lo Duca 2013, 57 e ss.; Lavinio 2011) e della grammatica come riflessione sulla lingua (Lo Duca 2003, 164 e segg.), acquisizioni indiscusse dell’educazione linguistica, ribadite nelle *Indicazioni* (2012, 34).

Di qui la specifica attenzione che nei corsi di formazione e aggiornamento è necessario dedicare al tema della variazione linguistica e la necessità di mettere a punto sempre nuovi modelli per fornire ai docenti metodi, sfondi teorici e proposte didattiche concrete.

A partire da queste premesse, si vuole mostrare come possano essere utilmente proposte a scuola le produzioni semicolte, scritte in quella varietà battezzata negli anni Settanta come ‘italiano popolare’ e collocata negli studi più recenti nel quadro di un *continuum* di realizzazioni più ampio che include tutte le scritture non letterarie e non istituzionali.⁶

⁵ Sulla dimensione e sui contenuti delle grammatiche scolastiche a partire dagli anni Ottanta, cf. Lo Duca 2013, 179-80.

⁶ Sull’italiano popolare si vedano almeno: De Mauro 1970; Cortelazzo 1972; Berruto 1987; Bruni 1994; D’Achille 1994, 2010; Fresu 2014; Testa 2014.

2 Un percorso al contrario: dall'uso alla norma

L'idea di proporre alcuni testi e campioni di scrittura popolare, non solo come lettura per il loro valore di fonti storiche ma anche come materiali su cui condurre laboratori di riflessioni linguistica, è stata presentata all'inizio in via teorica⁷ nell'ambito dei corsi di Didattica della lingua italiana del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) (Università «La Sapienza» di Roma 2012 e 2014) e, in relazione agli interessi dei singoli tirocinanti, da loro applicata in classe durante il tirocinio condotto in scuole secondarie di primo e di secondo grado di area romana.

I registri medio-bassi e informali della scrittura e le tipologie testuali di queste produzioni sono raramente oggetto di lettura e di riflessione a scuola anche perché poco presenti (se non assenti) nei libri di testo.⁸

Accanto ai 'buoni' modelli (letteratura, saggistica, scrittura giornalistica) e alle tipologie professionali di immediata utilità, qualche flash su questo 'altro italiano' può favorire l'acquisizione del concetto di lingua variabile,⁹ contrastando la tradizionale concentrazione sulle produzioni alte e scritte che restituisce agli studenti la visione di una lingua monolitica e invariabile.

Se il testo letterario risulta inadatto come 'palestra linguistica',¹⁰ le scritture popolari o non istituzionali possono rappresentare un terreno nuovo sul quale sperimentare senza ostacoli¹¹ operazioni di smontaggio,¹²

7 Ma, da chi scrive, personalmente sperimentata in diverse occasioni nella scuola secondaria di primo grado negli anni 2008-12, con ottimi risultati in termini di motivazione degli studenti ed efficacia didattica su vari temi dell'educazione linguistica, inoltre per le acquisizioni culturali in altre discipline (storia, geografia).

8 In questa prospettiva è stato pensato un volume sulle scritture non istituzionali che conterrà una scelta antologica ad ampio spettro di tali testi anche in funzione didattica, a firma di chi scrive e di Rita Fresu.

9 «Lo studente consolida e sviluppa le proprie conoscenze e competenze linguistiche in tutte le occasioni adatte a riflettere ulteriormente sulla ricchezza e la flessibilità della lingua, considerata in una grande varietà di testi proposti allo studio» (*Indicazioni* 2010, 13).

10 «Sarebbe bene evitare il riassunto di un testo letterario, sia per non mortificare lo spessore sia per ragioni intrinseche: il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a essere ridotto ai minimi termini» (Serianni 2014a, 25); e altrove: «Ma per cogliere gli snodi argomentativi di un testo, per gerarchizzarne le informazioni salienti il testo letterario è doppiamente controindicato: da un lato perché il suo potenziale educativo va in un'altra direzione, quella di far riconoscere ed esprimere adeguatamente sentimenti ed emozioni e di sviluppare l'immaginario; dall'altro perché sottoporre il testo letterario a esercizi [...] significa svilire il suo carattere intrinsecamente plurivoco e spegnere inevitabilmente nel discente ogni piacere per la lettura» (Serianni 2014b).

11 Al di là del timore di violarne la 'sacralità', sul quale si veda quanto riportato nelle conclusioni.

12 Consigliate per sviluppare le competenze linguistiche da Serianni 2013.

esercitare e verificare le competenze metalinguistiche, stimolare riflessioni sulle varietà di registro, sulle tipologie testuali, sulla diatopia (dialetto e italiano regionale), sul concetto di standard e sull'uso scritto e parlato, formale e informale.

La riflessione sui concetti di uso e di norma e sui punti di crisi di quest'ultima, può avviare con gradualità lo studente a sanare le proprie incertezze e ad acquisire consapevolezza dei propri errori o dell'adeguatezza di certe scelte linguistiche.¹³

3 La riflessione sulla lingua ‘dal basso’: percorsi trasversali

Molte scritture popolari sono inoltre interessanti per la loro efficacia narrativa e per il rinvio a realtà (e contenuti) da conoscere e a valori da trasmettere. Pongono lo studente a contatto con una pluralità di voci, storie, esperienze che rappresentano modelli cui guardare anche sotto il profilo dell’educazione alla cittadinanza.

Da un punto di vista storico, sono fonti per ricostruire e conoscere una storia (anche linguistica) ‘dal basso’, si prestano a percorsi trasversali con altre discipline, in modo particolare con la storia ma anche con altre materie.

In prospettiva storico-linguistica documentano la storia dell’alfabetizzazione italiana, illuminando la «linea d’ombra dell’alfabetismo»,¹⁴ sono letture fondamentali per capire la fatica del percorso lento, incerto, difficile verso il raggiungimento dell’unità anche in termini di unità linguistica.¹⁵

Riguardo alla motivazione (questione sempre attuale e urgente),¹⁶ consentono di agganciare facilmente l’interesse degli studenti anche per il ribaltamento di prospettiva rispetto alla didattica tradizionale: sono testi reali, prodotti da gente comune e nei quali si respira la vita di chi li ha scritti, di difficile reperimento e insoliti a scuola, anche per questo affascinanti.¹⁷

Per tali ragioni si prestano ad esperienze di apprendimento attivo e sarà opportuno ricavare momenti specificamente destinati a questi oggetti ‘altri’ di scrittura e lettura, spazi intermittenti ma costanti nel percorso annuale e pluriennale.

13 Secondo la nozione di errore come dato storico e contestuale, indicata in Serianni 2014c; cf. anche Prandi 2006; Serianni 2007.

14 Ben nota e felice definizione di Cardona 1989.

15 Su questi temi riferimento essenziale è ancora De Mauro [1963] 2011.

16 Per alcuni modelli descrittivi della motivazione cf. Balboni 2018, 20-1.

17 Tra gli aspetti chiamati in causa per la motivazione vi è infatti il *piacere della varietà* che riguarda gli studenti quanto i docenti (Balboni 2014, 173): metodi, attività, materiali diversi da quelli tradizionalmente proposti e ricercati anche personalmente dagli studenti nelle loro case (testimonianze di familiari) rispondono a questo scopo.

La pratica laboratoriale, sollecitata dalle *Indicazioni* per tutti i livelli scolastici,¹⁸ favorisce l'apprendimento cooperativo fra pari, l'acquisizione di competenze nella ricerca e nell'uso delle tecnologie (TIC, Tecnologie dell'informazione e della comunicazione),¹⁹ la valorizzazione del territorio e delle sue istituzioni e ribalta l'approccio didattico della lezione frontale ancora dominante, in particolare nei licei.

Nei laboratori di italiano L1 per studenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado²⁰ possono trovare spazio varie finalità: individuazione e raccolta di materiali (ricavati a scuola, a casa, in archivi e biblioteche, dalla rete), schedatura, trascrizione ed analisi dei testi, approfondimento di un tema trasversale specifico (emigrazione, alfabetizzazione, guerra, prigionia, ecc.) o di una fase della storia italiana.

4 Modelli teorici e proposte didattiche: TFA 2012 e 2014

Nei due cicli del Tirocinio Formativo Attivo (2012 e 2014)²¹ e in altre sedi (tra l'altro in un seminario di aggiornamento dell'Accademia dei Lincei)²² sono stati sottoposti agli insegnanti alcuni modelli operativi, proponendo un ampio ventaglio di testi: scritture di guerra (diari, scritture esposte, lettere); testi dell'emigrazione (lettere e agendine); lettere e cartoline 'dal teatro'; scritture femminili; testi digitati e trasmessi (WhatsApp e YouTube).

Per ragioni di spazio si riproducono in questa sede solo un paio di brani che si possono inserire con facilità nella programmazione anche per i temi di sfondo: la Prima guerra mondiale e l'emigrazione.

18 «Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento» (*Indicazioni* 2012).

19 Sul cui utilizzo nelle scuole è stato dato sempre più spazio e valore anche nella formazione.

20 Sulla opportunità di coinvolgere su temi di riflessione linguistica anche gli studenti del triennio superiore, che generalmente si esercitano nell'osservazione di fatti linguistici solo con riferimento al testo letterario, cf. Sabatini 1995, 64, poi Lo Duca 2013, 192-3.

21 Nei quali sono stata Referente all'Università «La Sapienza» di Roma delle classi A043 e AC05 e per i quali ho tenuto corsi di Didattica della lingua italiana.

22 Per il progetto *I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale*: Cantoni, «L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola» (Bologna, 26 febbraio 2015), ciclo di seminari cur. M. Viale: *Lingua italiana e realtà. Nuove pratiche di educazione linguistica per la scuola di oggi. I Lincei per il rinnovamento della didattica a scuolaxw*

Per la Grande Guerra²³ sono state sollecitate attività di ricognizione sui siti on-line²⁴ delle fonti, che consentono anche di trattare il tema dell’alfabetizzazione di massa e il problema della comunicazione linguistica tra soldati.

Del diario del soldato Mario Lodesani,²⁵ sono stati illustrati gli aspetti più utili per la riflessione linguistica: interferenza dialettale, devianze grafiche e morfosintattiche, fenomeni dell’oralità, strategie narrative, stile, lessico.

Era il 26 agosto 1915, una magnifica giornata di Festa che passai allegramente insieme a molti miei compagni di Campo di Maserada (presso Treviso). [...] Passarano varie ore che finalmente presi il sonno ma che purtroppo doveva durare poco. Difatti non era una mezz'ora che dormivo, che mi sento chiamare tutto in fretta. [...] Arrivai a Treviso alla mattina del 27 Agosto dopo sei ore di marcia con uno zaino sulle spalle di ben 30 chili. Si mangiò un poco di carne e dopo fui chiamato con i miei compagni a raccolta nel cortile. Là mi fu dato i vestiti di panno, le galette, 2 scatole di carne, scarpe da montagna, coperta da campo e il corredo di lana. [...] Si marciò due ore per delle ripide salite che i polmoni non si riempivano più. [...] Si fece questa istruzione, che mi fece sudare sangue e sputare i polmoni a fare delle incursione sopra a dei monti che erano già coperti di un po'di neve. [...] Allora con santa rassegnazione, si mettemmo lo zaino in spalla, e si andò in cerca di un piccolo paese chiamato Tài sopra alla vetta di un alto monte. In questo paese ci si giunse alla Mezzanotte e si trovò libero una casa con la paglia per dormire. Si entrò e si gettammo tutti a terra stretti come le sardelle, ma si dormì lo stesso come i ghiri dalla gran stanchezza. [...] Si passò tutta la notte con un freddo del diavolo e alla mattina a pancia vuota si riprese la marcia del giorno scorso. [...] Alla mattina del giorno 19 Settembre si riprese la marcia per andare alle nostre trincee di 2° linea. Qui allora ho cominciato a sentire, e a vedere gli effetti della guerra.

Il diario di Lodesani si presta a mostrare come le testimonianze popolari riflettano diversi livelli di competenza linguistica; se opportunamente confrontato con altri testi (ricchissima in tal senso la documentazione) può infatti ben rappresentare la variegata gradualità del *continuum diastrat*.

23 Alcuni progetti scolastici (quello di una scuola media di Faenza su Mario Lodesani, scaturito dal mio seminario bolognese, e quello di un liceo romano condotto da me e dalla prof.ssa G. Penzo, sul diario del salernitano Gennaro Parisi), segnalati in Cantoni 2016, 383-4, sono oggetto di riflessione in Cantoni, Fresu, in corso di stampa; in Cantoni 2015, 50-3 segnalo il progetto di un liceo abruzzese sul diario di Ettore Di Clemente.

24 Nati numerosi per il centenario, per una loro ricognizione rinvio a Cantoni 2015.

25 Sul diario di M. Lodesani (Modena 1895-Gorizia 1916; testo digitalizzato in <http://www.europeana1914-1918.eu/it/contributions/5517>, 2018-09-11), Stegher 2014-15, 35-47; Cantoni 2015, 44-51; Cantoni 2017.

tico nel quadro sociolinguistico italiano durante la Grande Guerra: dalle scritture in italiano colto degli ufficiali, a quelle che rivelano un italiano d'uso dominato dal parlato, venato di elementi diatopici e faticoso sul piano sintattico, alle scritture più incerte dei soldati. Un tema, questo, meritevole di essere affrontato ai livelli più alti della scuola secondaria ma anche, con minor approfondimento, nella secondaria di primo grado (in ultimo anno).

Pochissime le devianze o incertezze grafiche (lo scrivente era infatti tipografo) ma presenti alcuni costrutti locali come *ci* per 'gli' e (molto frequente) lo scambio *si* per 'ci'. Si potrà porre l'attenzione su alcuni tratti legati all'oralità (diffusi nel neostandard), come l'accordo erroneo e l'uso esteso di *che* sul quale sarà utile anche proporre esercizi volti a individuarne le diverse funzioni o a stimolarne la sostituzione con altri connettivi.²⁶

La grande efficacia espressiva del testo, che non può essere colta solo da questo brano ma da una lettura più estesa del diario, potrebbe dar luogo a riflessioni sul lessico (presenza di colloquialismi, usi metaforici, lessico realistico, preferenza per la sfera semantica uditiva).²⁷

Per l'utilizzo quasi esclusivo delle forme impersonali e del passivo, inoltre per l'espressione impersonale 'venne', si potrà commentare il riflesso di una dimensione psicologica (gli eventi infatti si succedono in modo fatale, senza che ci sia un vero soggetto che determina le azioni dei singoli), di contro all'esplosione dell'*io* nel periodo conclusivo, che corrisponde al primo vero contatto con la guerra.

Si è poi mostrata l'utilità della lettura di più brani di uno stesso scrivente. Nelle annotazioni delle agendine di Domenico Marcovecchio,²⁸ scritte continuativamente dal 1931 al 1973, la storia dell'individuo si intreccia con i grandi eventi storici, sociali, politici ed economici del Novecento (l'emigrazione, le due guerre mondiali, la guerra fredda, la politica italiana), registrati trapassando di continuo da un piano privato e personale ad una dimensione collettiva; la scrittura porta impressi i segni di una alfabetizzazione sommaria, riflettendo il sostrato dialettale e l'interferenza della lingua di emigrazione (negli anni in cui si trovava a New York):

26 Per i fenomeni, qui solo accennati, e per un quadro complessivo delle varietà di italiano popolare, neostandard, italiano parlato, italiano regionale, cf. Berruto 1987.

27 Qualche esempio dal testo, per i colloquialismi: *un freddo del diavolo; mi fece sudare sangue e sputare i polmoni*; tra le metafore: *la bella pettinata* (le mitragliatrici); *la pioggia di piombo; una vera gara di fuochi artificiali di Bengala*; per il lessico realistico: *gli fu fracassato il cranio; morti sfracellati; le granate dei cannoni sfracellavano mucchi di soldati che li riduceva irriconoscibili*; per il lessico 'uditivo': *Cominciò a fischiarmi le prime pallottole vicino alle orecchie e giungermi i primi lamenti dei feriti; Il rombo del cannone. Ormai si sentiva prossimo, e le nostre grosse artiglierie rompevano i timpani delle orecchie; Come tanti fulmini, cominciò a tuonare i cannoni austriaci, e crepitare le mitragliatrici*.

28 Caso singolare di semicolto versatile e prolifico, che ha sperimentato varie tipologie nella scrittura, cf. Cantoni, Perrella 2005-06.

Fattomi le fotografie a mezzo busto in White Plains N.Y. (Dominick); toccato con un altro autemobile in Yonkers n.y. costato a my \$ 6.75 Dominick

31 december 1931

Chiusura Del vecchio anno io chiusolo in Italia allegramento col buon vino unito con la mia indiera famiglia. Però ingeneralo fù unanno molto male e criti|cato in quaso tutto tutto il monto indiero Specio per la molto disuccupazione qui in Italia poi ben 4 mesi di siccita angora dai primi di magio al fino di agosto per noi ag=|ricoltori un raccolto molto scarso, solo fu menomale il grane tom. 60 e il vino some 2 y. del resto quaso piu nulla perme che fui in america mentro fu unannata abastanza buona! In Pagna ci fù la rivoluzione fù scacciato il Ré e proclamata, la ripublica in Russia fù completato il famoso Piano quinquennale di 5 anni. querra fra la cina e il giappone lungo la Frontiera Mangiuriana.

questo il piu importanto e Basta Firmato Marcovecchio Domenico

DIARY 1932

january

Trovantomi In Italia pringipio un buon anno unito colla cara famiglia Iniziato ango il primo scasso di terra per Piantare le prime vite americane. Si pringipia col primo meso col tempo molto bello nevicateo il primo giorno e poi tutto il resto di gennaio quaso tutte belle giornate col sole Brillante come una primaviera. Fermato Domenico

1 fri Iniziatosi con una Bufara di neve recatomi atteatro con mia Moglie.

30 sat terminat[a]la magesa per i granturchi e patate nella masseria tempo angora buono

march

19 sat enomastico di mio Papa fatta una bella festa.

27 sun Pasqua tempo tur=bolente e nevicoso. fatta buona festa.

may

2 mon morte del povero Defunto cugino Masciotra Pietro a anni 32

8 sun morto ucciso a Parigio Paolo Dou=mer Presedente della Frangia.

Tra gli aspetti su cui indirizzare l'attenzione degli studenti, oltre alle questioni grafiche relative al grado di semiacculturazione dello scrivente,²⁹ le consistenti interferenze del dialetto,³⁰ per alcune delle quali il riflesso grafico può essere un utile elemento di confronto con le scritture degli

29 Accento erroneo, mancato uso delle maiuscole, ad es.: *fù, colosseo, galisto, cina, giappone*.

30 Sonorizzazione della consonante postnasale e assordimento ipercorretto, resa <e> dell'indistinta o sua falsa restituzione in posizione finale con anomalie sul piano morfologico che rispondono al principio dell'analogia, ad es.: *Indiera, pringipio, Frangia, ango, angora, querra, Catacombe, monto, magesa, importanto, cognate, turbolente, allegramento, mentro, quaso*.

studenti di area centro meridionale (ad es. per l'affricazione della sibilante postnasale, vedi *Inzertati*). Il livello grafico può dar luogo a riflessioni anche sulla riproduzione di sequenze foniche (grafie unite) e per la conseguente registrazione del raddoppiamento fonosintattico (anche questo, fenomeno non raro nelle scritture di apprendenti L1).³¹

Per la tipologia testuale si possono notare le brachilogie e lo stile tachigrafico connessi al genere della 'agendina' e l'utilizzo non coerente sul piano diafasico di strutture tipiche del linguaggio burocratico (participio passato con pronomine enclitico).

Tra gli aspetti lessicali, oltre all'uso di malapropismi, un aspetto molto stimolante, poco affrontato a scuola, è l'interferenza dell'inglese nell'italiano dell'emigrazione, che produce testi mistilingue.³²

I due testi proposti sono solo due dei tanti esemplari disponibili, ampia la scelta quanto a tipologie testuali, natura degli scriventi, area di provenienza e fasi storiche.

Il *continuum* delle scritture non istituzionali comprende anche ambiti generalmente associati alla cultura alta e letteraria come il teatro. La comunicazione epistolare di attori e autori, per fare un esempio, consente di affrontare la questione dell'alternanza di codice lingua-dialetto-italiano regionale nella dimensione privata.³³ E così il cinema e la televisione, che forniscono esempi di italiano popolare nelle parodie del semicolto, la cui lunga tradizione comica è rappresentata anche da casi recenti e fortunati, di grande presa sugli studenti anche in funzione del mezzo.³⁴

Nella prospettiva degli scriventi, i testi di scriventi donne possono offrire spunti per una riflessione sulle scritture di genere e per la ricostruzione della storia dell'alfabetizzazione femminile.

A partire da questi materiali, l'insegnante potrà ragionare sui fenomeni ricorrenti per favorire la riflessione linguistica³⁵ (fonetica regionale, de-

³¹ Vedi, ad es., *unannata, perme, atteatro*.

³² Con incroci come nel caso di *toccato con un altro automobile*, o riflessi nella firma e nel pronomine personale (*Dominick, my*).

³³ Come per Raffaele Viviani e Ettore Petrolini, le cui lettere si prestano ad approfondimenti tematici sulla vita degli autori e attori, sul teatro dialettale durante il regime fascista, sulla guerra e sui bombardamenti a Napoli documentati dal primo. Per i testi cf. Cantoni 2008, 2010, 2012; Ceccarelli 2012-13.

³⁴ Dal Totò di *Totò Peppino e la malafemmina* e *Miseria e nobiltà* si potrà ripercorrere questo filone attraverso la coppia Troisi-Benigni di *Non ci resta che piangere*, fino a Catarella (del *Montalbano* letterario e televisivo) di Camilleri (per cui rinvio agli esempi forniti in Cantoni, Fresu 2018) o alle parodie su YouTube.

³⁵ *Indicazioni* 2012: 30: «La riflessione sulla lingua, [...] contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è

vianze dalla norma, morfosintassi del parlato, lessico regionale, aspetti semantici, tipologie testuali) e proporre attività che sviluppino il riconoscimento delle varietà di lingua e le capacità di correzione degli errori esercitando gli studenti nella trasposizione in altro codice o registro e nell'interpretazione del testo.³⁶

Potrà anche elaborare esercizi mirati, ad esempio: segnalare le grafie errate e i fenomeni dialettali che le determinano; integrare o correggere la punteggiatura; correggere devianze nel testo (morfologia, sintassi, ecc.); segnalare le anomalie nei connettivi e nell'uso dei verbi; individuare i diversi valori del 'che' polivalente; riscrivere il testo in modo che risulti corretto e chiaro (coeso e coerente), ecc.

A partire da uno stesso testo (ma già nella scelta di testi e fasi storiche si può lavorare in relazione agli obiettivi della progettazione annuale) è possibile calibrare e circoscrivere attività di riflessione linguistica in relazione al curricolo e alle specifiche esigenze della classe, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, adattandole anche ai diversi indirizzi.

Quanto al triennio delle superiori, un ciclo per cui da più parti si auspica un prolungamento della pratica di riflessione sulla lingua per sviluppare «un atteggiamento speculativo nell'analisi della lingua» (Sabatini 1991, 19) la lettura di testi così composti, in cui lo studente può esercitarsi a riconoscere e distinguere gli aspetti di devianza dalla norma, quelli dell'orality, i tratti di interferenza col dialetto, i fatti diacronici e le convergenze con la lingua contemporanea, contribuisce al formarsi di una visione organica della lingua come oggetto complesso, auspicabile per la conclusione del ciclo superiore (Lo Duca 2013, 193).

Dai modelli presentati e discussi nelle lezioni del TFA sono scaturite spontaneamente alcune proposte didattiche che i docenti hanno sperimentato nel loro tirocinio in classi di scuola secondaria di primo e di secondo grado. I percorsi, orientati spesso in chiave interdisciplinare (nella maggior parte dei casi italiano, storia e geografia), sono stati oggetto di descrizione e ripensamento critico nelle Relazioni finali del Tirocinio Formativo Attivo (2012 e 2014).³⁷

Scritture di briganti, lettere e scritture autobiografiche della Prima e Seconda guerra mondiale e, sul piano sincronico, testi tratti dai social network, canzoni e articoli di quotidiani, sono stati oggetto di lettura e

quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico».

36 Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze nelle *Indicazioni* 2012: 34: «Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo [...] utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti».

37 Tra quelli più interessanti si segnalano: Caporale 2014; Cardinale 2015; Di Domenico 2015; Di Vita 2015; Gallo 2015; Giulianella 2015.

di discussione in classe. In queste proposte didattiche i testi sono stati utilizzati per attività specifiche di riflessione linguistica (efficacia narrativa anche nel confronto con testi letterari, fenomeni dell'oralità come le dislocazioni e il 'che' polivalente, lessico e semantica, malapropismi, problemi di registro) o su questioni di carattere generale (italiano popolare, neostandard, concetto di variazione linguistica, dinamiche scritto/parlato).

Un percorso è stato incentrato sul potenziale formativo della riflessione sull'errore (individuazione e revisione).

In alcuni casi i testi sono stati lo spunto per attività di scrittura: testi espositivo-argomentativi (anche il commento metalinguistico), riscrittura individuale e collettiva (per risolvere le anomalie grafiche e testuali),³⁸ scrittura creativa (sfruttando il potenziale di 'immedesimazione' e il coinvolgimento emotivo che tali testi suscitano negli studenti).

Nella metodologia si richiamava il *cooperative learning* e ci si affidava a materiali cartacei ma anche a fonti visive e digitali, promuovendo l'utilizzo delle TIC.³⁹

La preoccupazione che manipolare, smontare, riscrivere e vedere sotto la lente linguistica testi grondanti vita privata, emozioni, sentimenti, valore civico, potesse violarne la 'sacralità' (questione posta da una insegnante al corso di aggiornamento bolognese dei Lincei⁴⁰) è risultata infondata: gli studenti tendevano infatti più alla parafrasi che alla correzione; lontani dalla stigmatizzazione degli errori, si mostravano piuttosto interessati a rendere comprensibili e fluidi i testi, adeguandoli semmai all'uso linguistico contemporaneo.

In tutti i casi sperimentati dai tirocinanti è emerso che gli studenti erano consapevoli della particolarità ed eccezionalità dei documenti, nei confronti dei quali nutrivano rispetto e così per gli autori (e le loro vicende), apprezzandone il valore umano e storico.

38 «Le attività di scrittura dovrebbero essere per un buon 50% di riscrittura: si impara a scrivere correggendo e riscrivendo più volte lo stesso testo, con l'aiuto delle indicazioni dell'insegnante» (Colombo 2002, 6)

39 L'acronimo (in inglese ICT, Information and Communication Technologies) si è diffuso negli ultimi 15 anni con riferimento alle tecnologie legate alla didattica 2.0, sulle quali il Ministero ha richiamato l'attenzione già dal 2000, superando la centralità del personal computer in favore di tutti le innovazioni, come supporti (smartphone, tablet, notebook, LIM) e strumenti per l'accesso, l'elaborazione e lo scambio di dati e informazioni (ambienti di produttività *on the cloud*, piattaforme web, e-learning, video on demand, messaggistica, social network, registro elettronico, ecc.); per le indicazioni ministeriali, cf. il *Piano Nazionale di Formazione degli insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* del 2002, consultabile in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/allegati/linee_guida_for_tic.pdf (2018-09-11); e il *Piano Nazionale Scuola Digitale* del 2015, consultabile in http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (2018-09-11).

40 Cantoni «L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola» (Bologna, 26 febbraio 2015)

5 Conclusioni

Le considerazioni finali dei docenti confermano quanto esposto ai paragrafi 2 e 3: l'interesse degli studenti, coinvolti in un lavoro attivo e critico, stimolati dall'autenticità dei testi e dal fascino per la storia 'dal basso' e le molteplici potenzialità didattiche dei testi (lingua italiana, storia, geografia, educazione civica, letteratura).

Testi come quelli proposti possono concretamente contribuire a sviluppare un ragionamento sulla variazione linguistica perché non possono essere affrontati se non con un approccio metodologico che parte dalla riflessione sulla lingua, con attenzione all'intreccio delle variabili inserite nel quadro sociolinguistico e gli opportuni collegamenti agli aspetti di convergenza con la lingua contemporanea e con le varietà di apprendimento degli studenti.

Presentano aspetti che non potrebbero essere indagati in altri testi, né nei testi letterari e saggistici, proposti agli studenti come modello (i primi con l'obiettivo centrale dello studio della letteratura), né in testi funzionali come quelli professionali, proposti per l'allenamento alle tipologie più utili per il livello di formazione successivo e per il lavoro.

Sarebbe quindi opportuno avviare una sperimentazione costante per raccogliere dati ed evidenze che possano rappresentare una prima base per costituire dei modelli operativi comuni; preme tuttavia sottolineare come elemento positivo la possibilità che ogni docente adatti alle proprie esigenze i testi di volta in volta scelti da raccolte antologiche o ricavati da personali ricerche, in particolare da archivi o fondi locali per promuovere anche il legame degli studenti col territorio e con le istituzioni locali.

Già da questi primi sondaggi, si può tuttavia rilevare che la riflessione sulla lingua 'dal basso' presenta molti punti di forza per la didattica dell'italiano, spunti di grande arricchimento per l'educazione linguistica e, più in generale, per la formazione culturale degli studenti.

Si rivela vantaggiosa per la formazione di una coscienza storica, sociale, individuale, che va di pari passo con lo sviluppo delle competenze linguistiche nella madrelingua, per quel legame tra linguaggio e identità che nelle scritture non istituzionali talvolta è espresso con la consapevolezza di un limite insuperabile, come nelle parole del soldato siciliano riprese a titolo (che ricalcano un topos ricorrente nelle scritture dei semiacculturati): *Chi lece questo scrito mi deve compatire perche non sono una persona indelicende.*

Bibliografia

Balboni, Paolo E. (2014). «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare». Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: City University Press, 165-78.

Balboni, Paolo E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.

Berruto, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Bruni, Francesco (1994). *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*. Torino: UTET.

Cantoni, Paola (2008). «*Doie parole*: le lettere inedite di Raffaele Viviani alla moglie Maria Di Maio». *Bollettino di Italianistica*, V(1), 205-29.

Cantoni, Paola (2010). *Mari'...Rafe'... Raffaele Viviani: lettere alla moglie Maria (1929 e 1940-43). Introduzione, edizione e commento linguistico*. Alghero: Edizioni del Sole.

Cantoni, Paola (2012). «Italiano e dialetto nelle lettere di Raffaele Viviani». Bianchi, Patricia; De Blasi, Nicola; De Caprio, Chiara; Montuori, Francesco (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*, vol. 1. Firenze: Cesati, 131-40.

Cantoni, Paola (2015). «Esplora le storie: scritture popolari on-line dalla Grande guerra». Fresu, Rita (a cura di), «*questa guerra non è mica la guerra mia. Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*». Roma: Il Cubo, 35-54.

Cantoni, Paola (2016). «A scuola dalla Grande guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica». Cirillo, Silvana (a cura di), *La grande guerra nella letteratura e nelle arti*. Roma: Bulzoni, 369-85.

Cantoni, Paola (2017). «Diari popolari della Grande Guerra: forme e strategie della narrazione», in Bernardini Napolitano, Francesca (a cura di), «*La grande guerra nell'immaginario e nella coscienza europea*», num. monogr., *Costellazioni*, 2, 161-88.

Cantoni, Paola; Fresu, Rita (in corso di stampa). «Insegnare la variazione: *cattivi modelli* nella didattica dell'italiano». Borreguero Zuloaga, Margarita (a cura di), *L'italiano, lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Cantoni, Paola; Perrella, Annunziata (2005-06). «Un esempio di genere diastruttivo semicolto: le agendine di Domenico Marcovecchio (Agnone, 1931-1973)». *Contributi di Filologia dell'Italia Mediana*, 19, 225-66; 20, 291-338.

Caporale, Vincenzo (2014). «La nazione nei luoghi, nelle immagini e nelle parole». Cantoni, Paola; Tatti, Silvia (a cura di), *Lettere in classe, Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*. Roma: Sapienza Editrice, 61-3. URL http://www.editricesapienza.it/sites/default/files/5098_Lettere_in_Classe.pdf (2018-09-17).

Cardinale, Valentina (2015). *Sbagliando s'inventa... nella classe 2.0* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Cardona, Giorgio Raimondo (1989). «La linea d'ombra dell'alfabetismo. Ai confini tra oralità e scrittura». Pellizzari, Maria Rosaria (a cura di), *Sulle vie della scrittura. Alfabetizzazione, cultura scritta e istituzioni in età moderna*. Napoli: ESI, 39-54.

Ceccarelli, Federica (2012-13). *Lingua epistolare, lingua teatrale e romanesco nelle lettere di Ettore Petrolini* [tesi di laurea]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Cella, Roberta (2018). «Grammatica per la scuola». Antonelli, Giuseppe; Motolese, Matteo; Tomasin, Lorenzo (a cura di), *Grammatiche*. Vol. 4 di *Storia dell'italiano scritto*. Roma: Carocci, 97-140.

Colombo, Adriano (1999). «Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?». Cardinale, Ugo (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Padova: Unipress, 173-82.

Colombo, Adriano (2002). «Tipi e forme testuali nel curricolo di scrittura». Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*. Firenze: La Nuova Italia, 43-61. URL <http://www.adrianocolombo.it/scrittura/scrittura07.pdf> (2018-09-04).

Cortelazzo, Manlio (1972). *Lineamenti di italiano popolare*. Vol. 3 di *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*. Pisa: Pacini.

Dardano, Maurizio (1994). «Profilo dell'italiano contemporaneo». Serianni, Luca; Trifone, Pietro (a cura di), *Scritto e parlato*. Vol. 2 di *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 343-430.

Dardano, Maurizio (2011). *La lingua della nazione*. Roma-Bari: Laterza.

D'Achille, Paolo (1994). «L'italiano dei semicolti». Serianni, Luca; Trifone, Pietro (a cura di), *Scritto e parlato*. Vol. 2 di *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 41-79.

D'Achille, Paolo (2010). «Italiano popolare». Simone, Raffaele (dir.), *Encyclopédia dell'Italiano*, vol. 1. Con la collaborazione di Gaetano Berruto. Roma: Istituto della Encyclopédia Italiana, 723-6.

De Mauro, Tullio (1970). «Per lo studio dell'italiano popolare unitario». Rossi, Annabella, *Lettere da una tarantata*. Bari: De Donato, 43-75.

De Mauro, Tullio [1963] (2011). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.

Di Domenico, Valeria (2015). *L'Italia nella grande guerra* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Di Vita, Annalisa (2015). *La memoria della Grande Guerra* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Ferreri, Silvana (2011). «Didattica dell'italiano L1: lo stato dell'arte e le sue prospettive». Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET, 71-94.

Ferreri, Silvana; Guerriero, Anna Rosa (a cura di) (1998). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre: che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*. Scandicci: La Nuova Italia.

Fiorentino, Giuliana (2010). *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.

Fresu, Rita (2014). «Scritture dei semicolti». Antonelli, Giuseppe; Motolese, Matteo; Tomasin, Lorenzo (a cura di), *Italiano dell'uso*. Vol. 3 di *Storia dell'italiano scritto*. Roma: Carocci, 195-223.

Gallo, Federica. (2015). *Lessico e variazione linguistica* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Giulianella, Noemi (2015). *Una lingua 'strana', Riscrittura di testi di italiano popolare a scuola* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Indicazioni 2010 = Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali [...] (2010). URL <https://bit.ly/2b02Chp> (2018-09-05).

Indicazioni 2012 = Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). URL http://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/canali/primaria/IndicazioniNazionali/INDICAZIONI_NAZIONALI.pdf (2018-09-05).

Lavinio, Cristina (2011). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.

Librandi, Rita (2014). «Ancora sulla formazione degli insegnanti: speranze deluse e cattive abitudini». Lubello, Sergio (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua nel nuovo millennio*. Bologna: il Mulino, 247-55.

Lo Duca, Maria Grazia (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.

Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (2011) (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET.

Prandi, Michele (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.

Sabatini, Francesco (1991). «La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curricolo complessivo». Marello, Carla; Mondelli, Giacomo (a cura di), *Riflettere sulla lingua*. Firenze: La Nuova Italia, 15-24.

Sabatini, Francesco (1995). «Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua». Colombo, Adriano (a cura di), *La riflessione sulla lingua. I. Orientamenti teorici. 2. Materiali didattici*. Bologna: IRRSAE, 60-74.

Sabatini, Francesco (2014). «Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti». Lubello, Sergio (a cura di). *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua nel nuovo millennio*. Bologna: il Mulino, 227-33.

Serianni, Luca (1999). «La storia linguistica italiana nell'insegnamento scolastico: bilanci e prospettive». *Lingua e letteratura italiana: istituzioni e insegnamento*. Roma: Accademia Nazionale dei Lincei, 133-54.

Serianni, Luca (2007). «La norma sommersa». *Lingua e Stile*, 42, 283-95.

Serianni, Luca (2010). *L'ora d'italiano*. Roma-Bari: Laterza.

Serianni, Luca (2011). «Dal testo di grammatica alla grammatica in atto». Corrà, Loredana; Paschetto, Walter (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 73-96.

Serianni, Luca (2013). *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma-Bari: Laterza.

Serianni, Luca (2014a). «L'italiano a scuola». Cantoni, Paola; Tatti, Silvia (a cura di), *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*. Roma: Sapienza Editrice, 15-26.

Serianni, Luca (2014b). *Per la Scuola: qualche proposta*, intervento al Convegno "I Lincei per una nuova Scuola: una rete nazionale". URL <http://www.linceiscuola.it/files/2011-2015/convegno-7-ottobre-2014-Serianni.pdf> (2018-09-17).

Serianni, Luca (2014c). «Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore?». Lubello, Sergio (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua nel nuovo millennio*. Bologna: il Mulino, 234-46.

Stegher, Sofia (2014-15). *Produzioni semicolte nel continuum diastratico e diafasico della Grande Guerra* [tesi di laurea]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.

Testa, Enrico (2014). *L'italiano nascosto*. Torino: Einaudi.

Letteratura scientifica

BELI**Bibliografia dell’Educazione Linguistica in Italia**
Aggiornamento 2017

Paolo Balboni

(Università Ca’ Foscari Venezia, Italia)

Questo Repertorio riguarda la scienza che studia l’educazione linguistica (scienza che in Italia chiamiamo ‘glottodidattica’ o ‘linguistica educativa/educazionale’ o ‘edulingistica’).

L’oggetto di studio della glottodidattica (e quindi quello che caratterizza i volumi e i saggi inclusi in questa bibliografia) può quindi essere definito come il

{[(atto) di (aiutare) l’(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}

con due concetti legati in una relazione paritetica, espressi come blocchi logici, compresi tra parentesi quadre, non con categorie linguistiche gerarchiche come sostantivo (‘educazione’) e attributo (‘linguistica’).

Il primo nucleo è l’analisi del concetto di ‘educazione’:

- (atto) richiama l’intenzionalità, che è una caratteristica costitutiva della nozione di educazione: se non ci sono un progetto e una conseguente azione non c’è ‘educazione’, c’è apprendimento spontaneo, che è l’oggetto della *Language Acquisition Research*;
- (aiutare) richiama il principio etico per cui ‘il soggetto dell’educazione è l’allievo’: l’educatore aiuta, non in-segna, non iscrive tracce su una *tabula rasa*;
- (attivazione) è l’oggetto dell’aiuto: la facoltà di linguaggio è innata nell’*homo loquens* ma deve emergere: lo fa spontaneamente nell’acquisizione delle lingue materne (dove l’aiuto dell’insegnante starà nello stimolare processi di perfezionamento e arricchimento, per cui sono questi i temi dei saggi relativi all’italiano L1 inclusi nel repertorio) e nella situazione di L2 (la guida di un insegnante può rendere più rapido il processo ed evitare vicoli ciechi, ipotesi sbagliate dovute all’interferenza, ecc.); emerge con più difficoltà nelle lingue

Questo Repertorio è un work in progress in continua integrazione e correzione.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/008

Submitted: 2018-05-22

© 2018 | © Creative Commons 4.0 Attribution alone

straniere e classiche, dove l'azione dell'insegnante rappresenta la fonte maggiore di input;

Il secondo nucleo descrive quel che l'educatore intenzionalmente aiuta ad emergere, ad attivare: la facoltà di linguaggio, cioè

- *acquisire* lingue, native e non,
- *apprendere* a riflettere metalinguisticamente sia sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l'educazione formale, sia sulle lingue acquisite successivamente.

Entrano in questo repertorio le opere *italiane o di autori italiani all'estero o stranieri operanti in Italia* che studiano il processo e gli strumenti dell'educazione linguistica, evitando tuttavia le 'esperienze sul campo', le 'buone pratiche'. Si tratta di un criterio marcato da una certa arbitrarietà, di cui ci assumiamo la responsabilità. Abbiamo inserito gli studi sull'educazione linguistica e quelli a cavallo tra educazione linguistica e linguistica generale, quelli di psico-, socio-, pragma-, etno-linguistica se orientati verso l'educazione linguistica.

Considerando alcune caratteristiche specifiche dell'educazione linguistica in Italia, abbiamo inserito anche opere che si occupano dell'insegnamento della lettura di testi letterari, dove educazione letteraria e educazione linguistica coincidono. Infine, considerando la specificità dell'insegnamento delle lingue straniere (e in parte anche di quelle seconde ed etniche), sono stati inseriti gli studi sulla comunicazione interculturale nell'educazione linguistica (ma non quelli di *pedagogia interculturale*).

Un ulteriore criterio riguarda la dimensione del saggio: tranne in casi di saggi brevissimi ma realmente fondanti, ci siamo dati un limite minimo di 4-5 pagine per le riviste di grande formato, 6-7 per le riviste ed i volumi di formato medio.

Gli scritti sono ordinati alfabeticamente, quale che sia l'ordine con cui i nomi compaiono in frontespizio o in un indice.

Monografie

Andorno, C.; Valentini, A.; Grassi, R. (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET Università.

Balboni, P.E. (2017). *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*. Venezia: Marsilio.

Ballarin, E. (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.

Cardona, M.; Luise, M.C. (2017). *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*. Lecce: Pensa Multimedia.

Dalla Libera, C. (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra russi e italiani*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Open access: [10.14277/978-88-6969-149-2](https://doi.org/10.14277/978-88-6969-149-2).

Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Della Putta, P. (2017). *Apprendimento e disapprendimento fra spagnolo e italiano. Uno studio bidirezionale sull'efficacia di una tecnica di Focus on Form*. Canterbury: Aracne.

Fragai, E.; Fratter, I.; Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.

Landolfi Liliana (2017). *Rewind. Visualisation in English Language Learning*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche.

Machetti, S.; Siebetcheu, R. (2017). *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: il Mulino.

Maugeri, G. (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Open access: [10.14277/978-88-6969-184-3](https://doi.org/10.14277/978-88-6969-184-3).

Mezzadri, M. (2017). *Testing Academic Language Proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Mezzadri, M. (2017). *I primi passi nella lingua straniera*. Palma de Mallorca: Early Birds Publishing.

Mezzadri, M. (2017). *First Steps into Foreign Language Learning*. Palma de Mallorca: Early Birds Publishing.

Newbold, D. (2017). *Rethinking English Language Certification*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Open access: [10.14277/978-88-6969-195-9/SAIL-12](https://doi.org/10.14277/978-88-6969-195-9-SAIL-12).

Nitti, P. (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche italiane.

Snaidero, T. (2017). *Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht: Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache*. Berlino: Frank & Timme.

Tucciarone, S. (a cura di) (2017). *Carcere e Scuola. Italiano L2 dentro*. Padova: Libreria Progetto Padova.

Volumi collettanei

Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di) (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3. Include:

Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. «Introduzione», pp. 6-9.

Benati, A. «The Role of Grammar Instruction in the Teaching of Italian: Reflections and Findings from Classroom Oriented Research», pp. 10-23.

Bagna, C. «Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro e fuori la classe come possibilità di successo», pp. 10-23.

Grego Bolli, g. Machetti, S.; Rini, D. «Researching Italian language assessment in China and Italy: Focusing on CELI and CILS Examinations», pp. 28-35.

Bassani, O.; Boglioni, E.; Castronovo, M. «Il grado di integrazione degli studenti sinofoni può essere un predittore della Proficiency», pp. 36-43.

Calabrò, L. «Phone-TASK: esperienza pratica per sensibilizzare gli apprendenti sinofoni alla riflessione sull'intonazione parafonica dell'italiano L2», pp. 44-53.

Chiapedi, N.; Visigalli, M.; Voltan, E. «Percezione del metodo e proficiency linguistica: esiste una correlazione? I risultati di uno studio condotto con apprendenti sinofoni di italiano L2», pp. 54-61.

De Santo, M. «Percorsi di italiano per studenti cinesi: e-counselling e Moodle per l'autoapprendimento dell'italiano L2», pp. 63-67.

Gabbianelli, G. «Dall'apprendimento guidato alla consapevolezza dell'apprendere: un percorso con studenti sinofoni», pp. 76-84.

Lakos, G.; Napoli, G.; Paterna, E.; Vairus, M. «Percorsi di insegnamento della lingua italiana ad apprendenti sinofoni: l'esperienza dell'Università degli Studi di Torino», pp. 85-90.

Lania, E.; Mastrocesare, D.; Rossi, V. «I task con studenti Marco Polo - Turandot al Cla di Roma Tre: pratiche didattiche contro vecchi stereotipi e implicazioni culturali», pp. 91-97.

Luoni, G.; Borro, I. «L'Elicited Oral Imitation Test come strumento di misurazione delle conoscenze implicite e delle abilità di processing», pp. 98-105.

Maffia, M.; De Meo, A. «Elicitare parlato emotivo in italiano L2 di cinesi: il Card Task», pp. 106-112.

Masla, A. «Ordine dei costituenti in italiano: esercizi a scelta multipla per russofoni», pp. 113-121.

Matteini, I.; Gallicchio, N. «Perché studi l'italiano? Analisi del profilo degli studenti sinofoni dei Programmi Marco Polo e Turandot», pp. 122-129.

Pellegrino, E. «Le componenti della comunicazione nella decodifica delle informazioni in italiano L1 e L2. Uno studio comparativo su parlanti italiani e cinesi», pp. 130-138.

Privitera, A.C. «Processi di lettura e formazione del Lessico Mentale in apprendenti sinofoni e non sinofoni di italiano L2», pp. 139-145.

Raspollini, K.; Sarcoli, M. «Arte e musica, gli strumenti essenziali: moduli di linguaggio settoriale», pp. 146-153.

Scibetta, A. «Lo sviluppo della competenza pragmatica di studenti «Marco Polo - Turandot»: analisi e proposte didattiche», pp. 154-163.

Scolaro, S.; Vercesi, R. «Insegnare cultura italiana a studenti cinesi: risultati di una ricerca quantitativa», pp. 164-169.

Siebetcheu, R. «Il valore della certificazione dell’italiano nel mercato delle lingue in Camerun», pp. 170-177.

Wu, Y.; Scibetta, A. «Il sistema tedesco per il reclutamento degli studenti neodiplomati cinesi come possibile modello per l’università italiana», pp. 178-189.

«Manifesto Programmatico per l’Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali», pp. 190-191.

Bardel, C.; De Meo, A. (a cura di) (2016). *Parler les langues romanes/Parlare le lingue romanze/Hablar las lenguas romances/Falando línguas românicas*. Napoli: Università degli Studi di Napoli «L’Orientale». Open access: <http://opar.unior.it/>. Include:

Andrade (de) Aguilera, V.; Altino, F.C. «O rural e o urbano, o passado e o presente: um estudo do acervo lexical do português brasileiro no campo da fauna», pp. 181-200.

Brescancini, C.R.; Lorenz Martins, R. «(Des)sonorização e neutralização na fala de adultos bilingues português-hunsrückish em morro reuter-rs (Brasil)», pp. 201-214.

Bruno, R.; Raso, T. «The Interaction Between Illocution and Attitude and Its Consequences for the Empirical Study of Illocutions», pp. 69-87.

Colella, G.; Blasco Ferrer, E. «Per lo studio del parlato giovanile in Sardegna», pp. 161-179.

Fátima (de) Aldeida, É.; Kailer, D.A. «Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil/Rothics in Syllabical Coda in the Southern and Central Western Regions of Brazil», pp. 225-241.

Hora (da) Oliveira, D. «Estratégias de reparo: quando a proeminência da vogal determina o uso», pp. 215-223.

Ilari, R. «A elaboração de uma gramática do português culto falado no Brasil: momentos de uma jornada», pp. 143-160.

Maffia, M.; Pellegrino, E. «Le emozioni nel palato doppiato: uno studio cross-linguistico», pp. 111-126.

Massa, E. «Sull’unità di significato della lingua parlata: alcune osservazioni su base lessico-statistica», pp. 29-47.

Pellegrino, E.; Maffia, M. «QUATTRO VENTISETTE! Le componenti della comunicazione parlata. Un'indagine sull'italiano», pp. 89-107.

Pettorino, M.; Pellegrino, E. «%V and VtoV: an Acoustic-Perceptual Approach to the Rhythmic Classification of Languages», pp. 13-28.

Raso, T.; Mello, H.; Almeida (de) Ferrari, L. «Discourse Makers: How to Identify Them and their Functions», pp. 49-67.

Santos, D. «Comparando corpos orais (transcritos) e escritos usando Gramateca», pp. 127-142.

Battisti, C.; Fiorato, S.; Vettorel, P.; Richieri, C. (a cura di) (2017). *Teacher education - English Language, Literature and Culture - Good Practices*. Lecce: Pensa MultiMedia. Include:

Anedda, C. «Let's Explore Non-Verbal Communication and the 't' sound in American English».

Battisti, C.; Fiorato, S. «Teaching English Literature: Cultural Perspectives and Frameworks».

Battisti, C.; Fiorato, S.; Vettorel, P.; Richieri, C. «Preface».

Bayyurt, Y. «Foreword».

Bonomi, F. «Exploring Environmental Issues through Cooperative Learning Techniques».

Cazzola, C. «Life is a Journey - Travelling as a Metaphor for Life».

Chemello, B. «Christmas Comics».

Degli Antoni, M. «English as a Lingua Franca in Venice».

Faccincani, R. «From the Past to the Future».

Gandolfo, A. «Setting up Classroom Rules».

Garbin, L.; «Travellers' Tales around Europe».

Novello, E. «Nothing to Be Done: Performing Beckett in the Classroom».

Olita, E. «Australia and its Natural Wonders».

Premoli, A. «From English to Englishes: Lingua Franca in Action».

Richieri, C.; The Role of Reflection in L2 Teacher Education. Student Teacher's Lesson Plans as Tools for Promoting Professional Development.

Rozzarin, A. «English, the Global Language!».

Traversin, S. «Social Networking - Friends or Foes?».

Vettorel, P. «World Englishes and ELF».

Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (a cura di) (2017). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Open access: 10.14277/978-88-6969-134-8. Include:

Aslanov, G. «La lingua franca fra ieri ed oggi».

Bonvino, E.; Jamet, M.-C. «Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione».

Canù, S. «Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità».

Capucho, F. «L'intercompréhension»

Carrasco Perea, E.; De Carlo, M. «Évaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue».

Cortés Velásquez, D. «La trasparenza lessicale nella comprensione orale».

Di Vito, S. «L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue».

Escoubas Benveniste, M.P. «Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie».

Jamet, M.-C. «La reconnaissance de mots isolés à l'oral».

Borghetti, C.; Beaven, A. (eds.) (2018). *Study Abroad and Interculturality: Perspectives and Discourses*. London: Routledge. Include, di autori italiani:

Bavieri, L.; Ganassin, S.; Holmes, P.; Murphy, J. «Interculturality and the Study Abroad Experience: Students' Learning from the IEREST Materials».

Beaven, A.; Borghetti, C. «Introduction: Interculturality in Study Abroad».

Borghetti, C. «Intercultural Education in Practice: Two Pedagogical Experiences with Mobile Students».

Borghetti, C.; Van Maele, J.; Vassilicos, B. «Mobile Students' Appraisals of Keys to a Successful Stay Abroad Experience: Hints from the IEREST Project».

Castro, P.; Wooding, J.; Lundgren, U.; Byram, M. «Student Mobility and Internationalisation in Higher Education: Perspectives from Practitioners».

Brichese, A.; Tonioli, V. (a cura di) (2017). *Il mediatore interlinguistico ed interculturale e il facilitatore linguistico: natura e competenze*. Venezia: Marsilio. Include:

Bonesso, G. «Trent'anni di mediazione linguistico culturale: caratteristiche, cambiamenti e prospettive».

Brichese, A. «La certificazione delle competenze di un mediatore interlinguistico ed interculturale».

Brichese, A. «Le competenze di un mediatore nelle legislazioni nazionali».

Brichese, A.; Tonioli, V. «Le competenze di un mediatore interlinguistico ed interculturale e un modello di mediazione»

Caon, F. «Il concetto di facilitazione dell'apprendimento linguistico».

Caon, F. «Le competenze di un facilitatore linguistico».

Caon, F. «Un modello di facilitazione dell'apprendimento linguistico».

Mazzocato, G. «La facilitazione linguistica: stato dell'arte nelle legislazioni nazionali».

Serragiotto, G. «La certificazione delle competenze di un facilitatore linguistico».

Tonioli, V. «Il concetto di mediazione: definizioni e stato dell'arte».

Tonioli, V. «Le strategie e le tecniche di mediazione».

Calaresu, E.; Dal Negro, S., (2018) (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Milano. <http://www.aitla.it/images/pdf/ebook-AItLA-6.pdf> Include: Andorno, C. «La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti», pp. 23-38.

Calaresu, E. «Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto», pp. 39-64.

Dal Negro, S. «Egli, esso, lui, ello: la varietà di lingua nella riflessione grammaticale», pp. 95-108.

Favilla, M.E. «Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione. Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente», pp. 79-94.

Lo Duca, M.G. «Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto», pp. 123-138.

Palermo, M. «Definire, riconoscere, esprimere il soggetto», pp. 13-22.

Provenzano, C. «Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche», pp. 109-122.

Rosi, F. «L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali», pp. 109-122.

Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale M. (eds.) (2017). *a Journey Through the Content and Language Integrated Learning Landscape. Problems and Prospects*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars. Include:

Alssen, E. «Erasmus Student Perceptions of CLIL at a Finnish University».

Bier, A. «A Quantitative Instrument to Collect Data on CLIL Teacher Motivation».

Campbell, C. et al. «Facilitation of Self-Regulation in a CLIL On-Line Learning Environment in Science».

Carducci, F. «High School Science and Maths: Creating CLIL Materials from Non-CLIL Sources».

Carloni, G. «CLIL Materials Development in Higher Education: Corpus Linguistics and Digital Tools».

Coonan, C.M. «The CLIL Context».

Costa, F. «Defamiliarisation vs Automatism: The Cognitive Added Value of CL(English)IL – Humour and Other Strategies».

Ludbrook, G. «Adapting the CEFR to Italian CLIL Teacher Language».

Menegale, M. «Developing (Language) Learner Autonomy through CLIL».

Mikuláš, M. «ESP vs. CLIL: What Comes First?».

Peled, N. «The Challenge of Implementing Self-Regulated Learning in a CLIL Literature Course».

Prochazkova Tejkalova, L. «Lesson Plan Analysis Study».

Ricci Garotti, F. «Subject Knowledge in CLIL: Which Factors Contribute to Positive Results?».

Sandberg, Y. «CLIL in English in Sweden: Why, How and What? Student Perspectives».

Sisti, F. «CLIL in Higher Education: What if...?».

Corino, E.; Onesti, C. (a cura di) (2017), *Italiano di apprendenti. Studi a partire dai corpora VALICO E VINCA.*; Perugia: Guerra. Include:

Bettega, S.; Russo, L. «Interferenza della L1 nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti arabofoni».

Bolognesi, M. «Grammatica visiva e apprendimento: aspetti semiotici delle vignette di VALICO e trasposizione verbale nelle descrizioni di anglofoni».

Capponi, P. «VALICO: lingua e traduzione. Incroci di testi tra spagnolo e italiano».

Colombo, O. «La morfologia alterativa negli scritti di nativi italofoni: le implicazioni in italiano L2».

Corino, E.; Onesti, C. «Studi corpus-based: tra lingua e didattica».

Masla, A. «Apprendenti russofoni e frase italiana».

Mulhall, C. «Collocation Patterning and Italian High Frequency Verbs: Corpus Evidence of L1 English Speakers».

Romano, A.; De Iacovo, V. «Le voci di VINCA: riferimenti generali nelle produzioni di un campione di parlanti nativi».

Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne. Quaderni di base 6. Include:

Amenta, L.; Arcuri, A.; Mocciaro, E. «Sperimentazioni di riflessione linguistica in classi multilingui», pp. 143-158.

Chini, M. «Riflessioni sul contributo della linguistica acquisizionale alla didattica di L2», pp. 15-44.

Cordin, P. «L'input in L1 e i risultati scolastici di studenti con famiglia migrante», pp. 45-62.

Cordin, P. «Riflettere sulla lingua nelle classi multilingui: il ruolo», pp. 107-131.

D'Agostino, N. «Chiamo uomo chi è padrone delle sue lingue. Modelli di plurilinguismo da Lampedusa in su». pp. 131-142.

Figus, R. et al. «Strumenti didattici e acquisizione di lessico disciplinare in classi plurilingui», pp. 159-177.

Pallotti, G.; Rosi, F. «Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria. Percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia», pp. 87-106.

Pugliese, R. «Tradurre per la compagna di banco. *Child language brokering* e interazioni costruttive nella classe plurilingue», pp. 63-86.

Diadori, P.; Caruso, G.; Lamarra, A. (a cura di) (2017). *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*. Napoli: Guida Editori. Include, di interesse glottodidattico:

Caruso, G. «Progettazione didattica e modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati», pp. 125.

de Filippo, E. «L'integrazione delle famiglie migranti: bisogni formativi degli adulti e specificità degli alunni .

Diadori, P. «Variabili linguistiche e culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti in Italia», pp. 81.

neo arrivati», pp. 43.

S. «I manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati: una proposta di analisi e di sfruttamento didattico», pp. 149.

Vatrella, S.; Grimaldi E. «L'istruzione degli adulti migranti in Campania. Voci dal campo», pp. 59.

Diadori, P.; Caruso, G.; Lamarra, A. (a cura di) (2017). *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli: Guida. Include:

Balboni, P.E. «Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria», pp. 31.

Begotti, P. «Metodi, strategie e tecniche per insegnare italiano L2 a immigrati adulti», pp. 115.

Benucci, A.; Grosso, G. «Dall'elaborazione di un curricolo alle unità di lavoro. Percorsi per apprendenti adulti», pp. 213.

Caon, F. «Parole in musica: l'italiano attraverso la canzone», pp. 49.

Caruso, G. «Il profilo degli studenti universitari di italiano L2: caratteristiche, contesti e strategie d'insegnamento», pp. 163.

Diadori, P. «L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro», pp. 67.

Dolci, R. «La lingua e la cultura italiana come strumenti per la promozione dell'immagine dell'Italia», pp. 11.

Monami, E. «Tipologia di feedback correttivo orale e livello di competenza in italiano L2: un'analisi ragionata», pp. 195.

Pavan, E. «Multiculturalismo, plurilinguismo e lingua veicolare: nuovi contesti d'insegnamento per una lingua del fare», pp. 103.

Semplici, S. «Tecniche didattiche nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2», pp. 233.

Spinelli, B. «La prospettiva azionale nella società multilingue: implicazioni per l'insegnamento/apprendimento linguistico», pp. 135.

Spinosa, E. «Strisce d'autore. Insegnare l'italiano a stranieri con i fumetti», pp. 87.

Diadori, P.; Carrea, E. (a cura di) (2017). *La Nuova DITALS Risponde 1*. Roma: Edilingua. Include, oltre a molto materiale di documentazione:

Braham, L. «Come insegnare italiano L2 agli studenti di madrelingua araba? Studio di un *corpus* di elaborati di studenti universitari tunisini», pp. 112.

Caruso, G. «Come insegnare italiano L2 agli immigrati stranieri in Italia? Una panoramica», pp. 36.

Errico, R.; Novi, L.; Serena, E. «Come insegnare italiano L2 agli studenti di madrelingua tedesca? Un'introduzione», pp. 169.

Filippi, M. «Come insegnare italiano L2 ai cantanti d'opera? Esperienze all'Accademia Musicale di Zagabria», pp. 97.

Gasparini, A.; Mazzarisi, P. «Come insegnare italiano L2 agli studenti di madrelingua russa? Un'introduzione», pp. 145.

Masciello, E. «Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? Incontri e strategie di lavoro», pp. 86.

Mazza, L. «Come insegnare italiano L2 agli adolescenti? L'uso della canzone con studenti anglofoni», pp. 21.

Medda, V. «Come insegnare italiano L2 ai bambini? L'uso delle filastrocche», pp. 12.

Merlio, M. «Come insegnare italiano L2 agli studenti USA? I *graduate students* nei programmi universitari nordamericani in Italia», pp. 76.

Moavero, D. «Come insegnare italiano L2 agli adulti e agli anziani? Effetti dell'*Expo* a Milano nell'insegnamento dell'italiano L2», pp. 29.

Naito, Y. «Come insegnare italiano L2 a studenti di madrelingua giapponese? L'intonazione», pp. 137.

Primavesi, A. «Come insegnare italiano L2 agli operatori turistico-alberghieri? Analisi e confronto tra manualistica italiana e francese», pp. 101.

Salamini, E. «Come insegnare italiano L2 agli studenti di madrelingua cinese? La professione dell'insegnante di italiano in Cina», pp. 126.

Tomassetti, R. «Come insegnare italiano L2 agli oriundi italiani? Il progetto ICoN *Trentini nel mondo*», pp. 52.

Tulissio, M.C. «Come insegnare italiano L2 agli studenti universitari? Cultura e identità italiana in cucina», pp. 64.

Diadori, P.; Peruzzi, P.; Zamborlin, C. (2017). (a cura di), *Insegnare italiano L2 a giapponesi*. Roma: Edilingua. Include:

Gelsomini, F. «La dimensione non verbale nell'insegnamento dell'italiano a studenti universitari giapponesi», pp. 43.

Gesuato, M.K. «Il lettore MAECI in Giappone», pp. 63.

Imai Messina, L. «L'insegnamento dell'italiano nelle università giapponesi», pp. 53.

Ishikawa, M. «Osservazioni tipologiche su giapponese L1 e italiano L2», pp. 29.

Maggia, F. «L'italiano per bambini in Giappone: un progetto per la Settimana della Lingua Italiana», pp. 96.

Monami, E.; Tomassetti, R. «La Certificazione DITALS di I livello per il profilo «apprendenti di madrelingua giapponese», pp. 118.

Morganti, M. «Insegnare italiano L2 in Giappone con il teatro», pp. 87.

Pavan, R. «La comicità italiana in un'ottica interculturale: Fantozzi visto dai giapponesi», pp. 107.

Quaglieri, A. «I manuali d'italiano L2 per apprendenti giapponesi», pp. 75.

Semplici, S. «Appendice. Esempio di Esame Ditals di I livello, profilo «Insegnamento dell'italiano ad apprendenti di madrelingua omogenea: giapponese», pp. 135.

Zamborlin, C. «Aspetti del sistema discorsivo giapponese e prospettive interculturali», pp. 17.

Di Sabato, B. et al. (a cura di) (2017). *Lingue, linguaggi, testi e contesti. Riflessioni e proposte operative per una didattica delle competenze*. Catanzaro: Rubbettino. Include, oltre a una serie di 'buone pratiche': Balboni, P.E. «Una didattica «innovativa»: cosa significa, oggi?», pp. 11-20.

Calvello, P. «La lingua come strumento di studio. Ita L1 e L2, LS, CLIL», pp. 65-72.

Cuccurullo, D.; Cinganotto, L. «Lingue straniere e tecnologie per le fluencies del XXI secolo», pp. 95-100.

Di Sabato, B. «La didattica della scrittura: alcune riflessioni tra teoria e pratica», pp. 21-40.

Garuzzo, A. «Lo sviluppo dell'oralità e delle competenze interattive. La competenza comunicativa orale come strumento di cittadinanza attiva», pp. 49-56.

Guerriero, A.R. «Compiti di scrittura, criteri di valutazione», pp. 41-18.

Menegazzo, E. «Il contributo dei docenti di LS all'implementazione della metodologia CLIL», pp. 73-80.

Nanna, L. «La competenza interattiva come catalizzatore dell'apprendimento», pp. 57-66.

Nocera, F. «Formazione docente: scenari e aperture per agire il cambiamento», pp. 101-119.

Panchetti, A. «L'utilizzo dell'osservazione in aula come strumento di consapevolezza», pp. 87-94.

Vitale, L. «L'integrazione disciplinare nel processo interattivo del CLIL», pp. 81-86.

Landolfi Liliana (2017). (a cura di) *E-Factor. English Education, Empowerment & Emotivation*. Napoli, Liguori Editore.

Aiello, J. «Roles, Positions and Languages in Researching English(es) Today», pp. 17-25.

Atay, D.; Mede, E. «Integrating World Englishes into ELT Practicum», pp. 11-16.

Calabrese, R.; Russo, K. «Building a European Framework for Virtual EFL Teacher Training Environments», pp. 67-75.

Capra, U. «The Fabric of Vision: for an Emotionally Rich (Language) Learning», pp. 150-155.

Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. «Integrating Content, Language and Technology to Enhance Students' Motivation, Competences and Learning Outcomes», pp. 76-87.

Di Gregorio, G. «Motivating Students in an E-context: an Action Research Project», pp. 88-100.

Gaballo, V. «Metacognition, Motivation and Empowerment in E-Collaborative Language and Translation Classes», pp. 101-112.

Gesuato, S. «Pragmatic Perception of Communicative Acceptability: Gut Reactions and Constructive Criticism», pp. 37-46.

Landolfi, L. «The Empowering Process at Academic Level: Language Attitude Defossilization», pp. 137-149.

Latorraca, R. «Motivational Implications of Video Modeling Examples in the Translation Class», pp. 113-123.

Maniez, F. «Representation of Conversational Style in Oral English Corpora», pp. 26-36.

Matsuoka, Y. «Fostering Japanese EFL Learners' Pragmatic Competence at a Self-Access Language Center», pp. 47-56.

Ranzoli, S. «Unlimited Thinking in Lesson Planning, Lesson Delivery and Assessment Design», pp. 57-66.

Schug, D. «Rethinking Motivation in ESP Courses», pp. 156-166.

Sorrentino, G. «Relay Interpreting and the Role of English as a Lingua Franca», pp. 124-136.

Licata, D., (2017) (a cura di) *Rapporto italiani nel mondo (2017)*. Todi, Tau Editrice. Include:

Bellinzona, M. «Emigranti per necessità, valdostani per amore», pp. 445-455.

La Grassa, M. «Toscani nel mondo: rafforzare le radici e rispondere a nuovi bisogni», pp. 410-421.

Siebetcheu, R. «I molisani nel mondo: lingue, culture e forme simboliche», pp. 350-361.

Vedovelli, M. «Tullio de Mauro e le lingue delle migrazioni», pp. 166-167.

Villarini, A. «Nuove tecnologie per la formazione linguistica dei discendenti di nostri migrant», pp. 155-165.

Vedovelli M (2017) (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne. Include, di interesse glottodidattico:

Amenta, L. «Che cosa succede nelle classi plurilingui? Un'indagine qualitativa a Palermo», pp. 247-267.

Arruffoli, A.M., Strambi, B. «I livelli A1, A2 e B1 per Adolescenti della Certificazione CILS.; Analisi quantitativa e qualitativa degli esami e relativi risultati e riflessioni sulla didattica dell'italiano L2», pp. 363-383.

Bagna, C. Machetti, S.; Masillo, P. «Un'indagine sulle competenze linguistiche degli alunni di origine straniera e non», pp. 291-306.

Bernini, G. «La costruzione di una nuova lingua. Strategie di elaborazione dell'input iniziale in L2», pp. 399-421.

Carbonara, V. «Contatto linguistico, percezione linguistica e pratiche didattiche nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Alessandria. Il caso di Serravalle Scrivia», pp. 227-245.

Cognigni, E.; Vitrone, F. «Usi ed atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell'identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese», pp. 455-470.

Giberti, C.; Viale, M. «Lo studente straniero di fronte al testo delle prove INVALSI di italiano e matematica. Dall'analisi dei dati agli spunti di intervento», pp. 343-361.

La Grassa, M.; Troncarelli, D.; Villarini, A. «Un'analisi dell'italiano scritto da stranieri in alcuni ambienti virtuali», pp. 147-163.

Pallotti, G. «Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze.» pp. 505-520.

Pallotti, G., Rosi, F. «Più competenze, meno diseguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nelal scuola secondaria di primo grado», pp. 193-209.

Malavolta, S.; Pugliese, R. «La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive. Esperienze didattiche nella scuola secondaria di I e II grado», pp. 269-289.

Rossi, S. «Come divento un parlante italiano», pp. 385-396.

Scaglione, S. «La diversità linguistica a scuola. Un mondo (ancora. inesplorato», pp. 211-226.

Casini, S.; Siebetcheu, R. «Le lingue in contatto a scuola. Un'indagine nella provincia di Siena», pp. 93-110.

Sotgiu, M.L. «Il plurilinguismo arabo e l'apprendimento dell'italiano», pp. 111-126.

Toth, S. «L'anafora nelle prove INVALSI», pp. 329-342.

Vedovelli, M. «Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale», pag. 27-48.

Saggi

Amenta, L. (2017). «La percezione e lo spazio del dialetto nei testi scolastici». Marcato, G. (a cura di), *Dialetto, uno-nessuno- centomila*. Padova: Cleup, pp. 121-128.

Amenta, L. (2017). «Capire (e farsi capire) a scuola». *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, n. 28, pp. 7-24.

Amoruso, M.; D'Agostino, N. (2017). «Teenage and Adult Migrants with Low and Very Low Education Level. Learners Profile and Proficiency Assessment Tools». Béacco, J.C. et al. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlino: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe, pp. 347-352.

Arcuri, A.; D'Agostino, M.; Mocciano, E. (2017). «Teacher of Italian as a Non-native Language for Low Educated Users. a New Professional Profile». Sosinski, M. (ed.), *Language and Literacy Teaching Leslla Students*. Granada: Universidad de Granada, pp. 33-42.

Bagna, C.; Salvati, L.; Cosenza, L. (2017). «New Challenges for Learning, Teaching and Assessment with Low-educated and Illiterate Immigrants: the Case of L2 Italian». Beacco, J.-C.; Krumm, H.-J.; Little, D.; Thalgott, P., *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Council of Europe. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 411-417. URL <https://www.degruyter.com/view/product/472830>.

Bagna, C.; Monami, E. (2017). «The Study Abroad Experience and the Italian Studies Curriculum». *AATI Working Papers*. URL <https://banchieri.utm.utoronto.ca/aati-online/wpapers/viewer.html?file=../papers/f1e844cc1609e31b5e0bbcb9678967bb.pdf>.

Bagna, C. et al. (a cura di) (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: Ol3.

Bagna, C. et al. (2017). «Introduzione». Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: Ol3.

Bagna, C. (2017). «Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana: l'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo». Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: Ol3, pp. 24-27.

Bagna, C. (2017). «Contemporary Linguistic Scenarios in the Global World: The Italian Case». Di Salvo, M.; Moreno, P. (a cura di), *Italian Communities Abroad: Multilingualism and Migration*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 147-159.

Balboni, P.E. (2017). «Translation in Language Learning: A 'What For' Approach». *EntreLínguas*, 2, pp. 276-299. DOI: 10.29051/rel.v3.n2.2017.9546.

Balboni, P.E. (2017). «Lo 'stato generale' dell'italiano per stranieri». *Studia de Cultura: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, n. 1, pp. 289-296. URL <http://studiacultura.up.krakow.pl/article/view/3731>.

Balboni, P.E. (2017). «Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica». Nikodinovska, R. (eds.), *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching*. Skopje: Ss. Cyril and Methodius University Press, pp. 25-36.

Balboni, P.E. (2017). «Da Centri Linguistici di Ateneo a Centri Linguistici e Interculturali di Ateneo: un'evoluzione possibile». Damascelli, M.T. (ed.), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars, pp. 1-21.

Balboni, P.E. (2017). «Le linee della glottodidattica Italiana oggi». *RumeliDE - Journal of Language and Literature Studies*, Special Issue 3, pp. 22-29.

Ballarin, E. (2017). «L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale». Damascelli, A.T. (ed.), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 410-418.

Borghetti, C. (2017). «Is There Really a Need for Assessing Intercultural Competence? Some Ethical Issues». *Journal of Intercultural Communication*, 44. URL <http://www.immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>.

Borghetti, C.; Beaven, A. (2017). «Lingua Francas and Learning Mobility: Reflections on Students' Attitudes and Beliefs Towards Language Learning and Use». *International Journal of Applied Linguistics*, n. 1. URL <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14734192>.

Borghetti, C.; Beaven, A. (2018). «Monitoring Class Interaction to Maximise Intercultural Learning in Mobility Contexts». Jackson, J.; Oguro, S. (eds.), *Intercultural Interventions in Study Abroad*. New York: Routledge, pp. 37-54.

Bosisio, C.; Murano, M. (2017). «Un nouveau terrain d'enquête: la compétence phonologique des futurs enseignants». *Repères DoRiF*, 12. URL http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=341.

Boula de Mareüil, P.; De Meo, A.; Vitale, M. (2017). «Chiedere in italiano: le domande polari e lo sviluppo della competenza prosodica in parlanti cinesi di italiano L2». Gudmundson, A.; Alvarez López, L.; Bardel, C. (a cura di), *Romance Languages. Multilingualism and Language Acquisition*. Francoforte: Peter Lang, DOI 10.3726/b11249.

Caruso, V.; De Meo, A.; Pellegrino, E. (2017). «La competenza prosodica nell'italiano parlato di sordi nativi e stranieri». Sorianello, P. (a cura di), *Il linguaggio disturbato. Modelli, strumenti, dati empirici*. Roma: Aracne, pp. 209-223.

Cognigni, E.; Santoni, C. (2017). «La differenza come risorsa: plurilinguismo e narrazione per una scuola inclusiva», in Merlini, R.; Fabiani, D. (a cura di), *Narrazioni della transcultura: fratture, nodi, ricomposizioni*, Firenze, Franco Cesati, pp. 85-99.

Cognigni, E. (2017). «Entre la bonne et la mauvaise « langue »: dynamiques familiales intergénérationnelles et rôle du dialecte dans l'appropriation de l'italien L2 chez les mères migrantes». Delage, V. (éd.), *Malelingue 2. Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours*. Paris: L'Harmattan, pp. 11-23. Espaces discursifs.

Cognigni, E. (2017). «Italian at the Crossroad of Internationalisation: the Language Policy Discourse of an Expanding Language». Negga, D.; Chan, D.K.; G.; Szirmai, M. (eds.), *Language Policy, Ideologies and Educational Practices in a Globalized World*. Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. 27-37.

Coonan, C.M. (2017). «CLIL Teacher Education: Issues and Direction». *jacetsig-ele Journal*, n. 2, pp. 1-16.

Coppola, D.; Moretti, R.; Russo, I.; Tranchida, F. (2017). «In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata». Marotta, G.; Strik Lievers, F. (a cura di), «Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia», num. monogr., *Studi Linguistici Pisani*, 8, pp. 199-231.

Cortés Velásquez, D. (2017). «L'immigrato latinoamericano: lingue e culture dell'America Latina». Bormioli, A. (a cura di), *Sistema penitenziario e detenuti stranieri. Lingue, culture e comunicazione in carcere*. Canterano: Onorati.

D'Agostino, M. (2017). «L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati». *Testi e linguaggi*, n. 11, pp. 141-156.

De Carlo, M.; Hidalgo Downing, R. (2017). «Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva». Degache, Ch.; Garbarino, S. (coord.) *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: Editions ELLUG, pp. 133-156.

De Marco, A.; Sorianello, P.; Paone, E. (2017). «L'acquisizione delle emozioni nell'italiano non-nativo: un percorso didattico longitudinale». Gudmundson, A.; Álvarez López, L.; Bardel, C. (eds.), *Romance Languages Multilingualism and Language Acquisition*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 57-85.

De Marco, A. (2017). «La comunicazione interculturale: la cortesia linguistica in una prospettiva cognitivistica». *Filosofi(e) Semiotiche*, vol. 4, n. 2, pp. 15-26.

De Meo, A.; Maffia, M. (2017). «Elicitare parlato emotivo in italiano L2 di cinesi: il Card Task». Bagna, C. et al. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: Ol3, pp. 106-112.

De Meo, A.; Maffia, M. (2017). «Tecnologie per l'analisi del parlato e alfabetizzazione in italiano L2. Il caso di immigrati senegalesi adulti». *Italian Journal of Educational Technology (IJET)*, n. 1, pp. 86-93 DOI 10.17471/2499-4324/854.

De Meo, A.; De Santo, M.; Rasulo, M. (2017). «Processing Science through Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Teacher's Practicum». Oliveira, A.; Weinburgh, M. (eds.), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition*. Berlin-Heidelberg, Springer, pp. 305-322.

De Meo, A.; Vitale, M. (2017). «Rhythmic Differences and Second Language Acquisition. An Italian-Based Study». Gudmundson, A.; Alvarez López, L.; Bardel, C. (eds.), *Romance Languages. Multilingualism and language acquisition*. Francoforte: Peter Lang, pp. 109-122. DOI 10.3726/b11249.

Desideri, P. (2017). «Insegnare la lingua italiana in Russia. Aspetti glottodidattici del Programma, P.R.I.A.». Moracci, G. (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*. Milano: LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, pp. 37-56.

Diadori, P. (2017). «*Learner Initiation*: La gestione dei turni di autoselezione iniziale degli studenti nell'interazione in classi di italiano L2». Lubello, S.; Stromboli, C. (a cura di), «L'italiano migrante», num. monogr., *Testi e linguaggi*, n. 11, pp. 261-279.

Di Sabato, B.; Di Martino, E. (2017). «Remediating from a Didactic Perspective: Re-using Translated Literature to Boost Language Learning». Canepari, M.; Mansfield, G.; Poppi, F. (eds.), *The Many Facets of Remediation in Language Studies*. Beau Bassins: Lambert Academic Publishing, pp. 423-446.

Di Sabato, B. (2017). «Poe in the EFL Classroom: On the Pros and Con». Barone, L.; Ammendola, E. (eds.), *Edgar Allan Poe Across Disciplines, Genres and Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 37-52.

Di Sabato, B.; Aiello, J.; Di Martino, E. (2017). «Preparing Teachers in Italy for Clil: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 1, pp. 69-83.

Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2017). «Lavorare ai margini. Didattica delle lingue e linguaggi specialistici nell'era del CLIL». *LEND Lingua E Nuova Didattica*, n. 3, pp. 31-40.

Di Sabato, B.; Hughes, B. (2017). «Translation and Foreign Language Teaching, a Theoretical and Practical Point of View: the Italian Scenario». *EntreLínguas*, n. 2, pp. 300-317. DOI 10.29051/rel.v3.n2.2017.10013.

Di Sabato, B. (2017). «Poetry in Translation as a Tool for Language Learning». Aresi, Anna (dir.), «Poetry in Translation», issue of *Mosaici, Learned Online Journal of Italian Poetry*. URL <http://www.mosaici.org.uk/?items=bruna-di-sabato-poetry-in-translation-as-a-tool-for-language-learning>.

Fornara, S. (2017). «Viaggi di immagini e parole. La didattica dell’italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books». *Italica Wratislaviensis*, n. 8, pp. 65-83.

Lavinio, C. «La scuola non è solo per i Pierini». URL http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/DeMauro/Lavinio.html.

Lavinio, C. «Educazione linguistica e educazione letteraria». URL http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/scuola/Lavinio.html.

Lavinio, C. «La formazione degli insegnanti: bilancio e prospettive per il Giscel tra studio e impegno». URL <http://giscel.it/wp-content/uploads/documents/GISCEL%2027%20maggio%202017%20-%20Lavinio.pdf>.

Mocciaro, E. (2017). «Valutazione e autovalutazione nei percorsi didattici per apprendenti bassamente scolarizzati: problemi e prospettive». Nikodinovska, R. (eds.), *Foreign Language & Literature Teaching*. Skopje: Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, pp. 415-425.

Niemants, N.; Pallotti, G. (2017). «The Human Viewpoint and the System’s Viewpoint». Seedhouse, P. (ed.), *Task-Based Language Learning in a Real-world Digital Environment: the European Digital Kitchen*. London: Bloomsbury, pp. 99-134.

Orlando, S. (2017). «L’acculturazione linguistica dei discendenti italiani a Caracas: due generazioni a confronto». *Italian Canadiana*, 31 pp. 125-140.

Pallotti, G. (2017). «Assessing Tasks: the Case of Interactional Difficulty». *Applied Linguistics*. Online first. DOI 10.1093/applin/amx020.

Pallotti, G. (2017). «Une application des recherches sur l’interlangue aux contextes d’enseignement». *Recherches et applications. Le Français dans le monde*, n. 61 «Recherches sur l’acquisition et l’enseignement des langues étrangères: nouvelles perspectives», pp. 109-120.

Pallotti, G., 2017. «Applying the Interlanguage Approach to Language Teaching». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, vol. 55, n. 4, pp. 393-412.

Pallotti, G.; Niemants, N.; Seedhouse, P. (2017). «Vocabulary Learning in a Real-World Environment». Seedhouse, P. (ed.) *Task-Based Language Learning in an Real-World Digital Environment: the European Digital Kitchen*. London: Bloomsbury, pp. 207-229.

Pallotti, G.; Rosi, F. (2017). «Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell’efficacia». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma, Aracne, pp. 117-142.

Pugliese, R. (2017). «Come si impara una lingua straniera». Masini, F.; Grandi, N. (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*. Cesena: Caissa, pp. 77-80.

Richieri, C. (2017). «Un compito autentico per studenti di Scienze pedagogiche. Comunicare con l’autore per motivare l’uso della lingua inglese». *Idee in form@zione 5 - Forme e contesti della comunicazione educativa*. Roma: Aracne, pp. 133-153.

Rosi, F. (2017). «La didattica dell’italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario». Lubello, S.; Stromboli, C. (a cura di), «Studi monografici. L’italiano migrante», num. monogr., *Testi e linguaggi*, n. 11, pp. 293-304.

Santipolo, M. (2017). «El castellano argentino: actitudes de los hablantes nativos e implicaciones glotodidácticas». Miyares Ruiz, L.; Àlvarez Silva, R.; Muños Alvarado, A. (eds.), *Nuevos Estudios sobre Comunicación Social*, vol. 1. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, pp. 210-215.

Santipolo, M. (2017). «Bespoke Language Teaching (BLT): a Proposal for a Theoretical Framework. The Case of EFL/ELF for Italians», in «Multilingual Practices and their Pedagogical Implications in a Globalised World», spec. issue, *Studies in the Second Language Learning and Teaching Journal*, n. 2, pp. 233-249. DOI 10.14746/ssljt.2017.7.2.4.

Serragiotto, G. (2017). «Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere». Balboni, P.; D’Alessandro, L.; Di Sabato, B.; Perri, A. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Napoli: Rubbettino, pp. 111-119.

Serragiotto, G. «The Evaluation of Specific Competences in Online Training Courses for Teachers of Italian to Foreigners: a Case Study». *International Journal of Linguistics*, n. 4, pp. 78-93. DOI 10.5296/ijl.v9i4.11668.

Serragiotto, G. «The Problems of Implementing CLIL in Italia». *International Journal of Linguistics*, n. 5, pp. 82-96. DOI 10.5296/ijl.v9i5.11829.

Siebetcheu, R. «Il valore della certificazione dell’italiano nel mercato delle lingue in Camerun». Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3, pp. 170-177.

Zanca, C. (2017). «When the Going Gets Tough... the Tough Get Googling». Damascelli, M.T. (ed.), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 111-125.

Riviste

EL.LE, Educazione Linguistica. Language Education, 2017

<http://edizionicafoscarini.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/>

n. 1

Balboni, P.E. «Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia. Aggiornamento 2016», pp. 151-180.

Balboni, P.E. «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica», pp. 7-22.

Dalla Libera, C. «Le metafore concettuali in un approccio comunicativo nell'apprendimento delle lingue straniere», pp. 25-40.

Gardin, G. «La glottodidattica individuale», pp. 109-123.

Machetti, S.; Rocca, L. «I limiti dell'educazione linguistica democratica», pp. 41-52.

Melero, C. «La Rete dell'Educazione Linguistica – Rete, E.L.», pp. 147-149.

Minascurta, M. «L'importanza dei valori culturali nella comunicazione interculturale: italiani e romeni a contatto», pp. 85-108.

Trubnikova, V. «'Mi scusi per favore': analisi pragmatica dell'interlingua di studenti russofoni», pp. 53-81.

Vitucci, F. «The Concepts of Ambiguity and Equivalence in Interlingual Japanese-Italian Subtitling», 125-144.

n.2

Numero monografico curato da Birello, M.; Odelli, E.; Vilagrassa, A. *Insegnamento dell'italiano LS con la didattica orientata all'azione*. Include:

Bada, I. «Correggersi in gruppo: i meccanismi di riparazione nelle interazioni orali tra studenti principianti».

Birello, M.; Odelli, E.; Vilagrassa, A. «A lezione con i task: alcune riflessioni teoriche».

Caon, F.; Meneghetti, C. «Il Task-based nella classe ad abilità differenziate».

D'Angelo, M.C. «Sport e lingua italiana nella manualistica LS/L2: analisi di (alcuni) modelli operativi».

Ferroni, R. «Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?».

Sciuti Russi, G. «Creando si impara. L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi».

n. 1

Casañ Núñez, J.C. «Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera», pp. 20-39.

García, N.P. «Implementing Concept-based Instruction in the Heritage Language Classroom: a Pedagogical Proposal», pp. 1-19.

Samu, B. «L'acquisizione dell'imperativo in italiano L2: analisi di un corpus di apprendenti anglofoni», pp. 40-61.

n. 2

Pragmatica dell'italiano come lingua seconda/straniera (special issue), a cura di Nuzzo, E.; Santoro, E.

Colombo, S. «'Ciao Prof!' La pragmatica del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca», pp. 49-74.

Cortés Velásquez, D. «Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural», pp. 115-134.

Marocchini, E. «Politeness Strategies in Complaints in Italian: a Study on IFL Learners and Italian Native Speakers», pp. 75-96.

Nuzzo, E.; Santoro, E. «Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila», pp. 1-27.

Ottaviani, A.V.; Vedder, I. «La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica», pp. 97-114.

Walker, T. «Politeness Norms: a Pilot Study on the Accomplishment Of apologies by Learners of Italian», pp. 28-48.

Italiano a Stranieri, 2017

<https://goo.gl/rHx5X6>

n. 22

Balboni, P.E. «La formazione degli studenti di lingue (e, indirettamente, dei loro docenti», pp. 15-18.

Incalcaterra McLoughlin, L.; Magnoni, F. «Il MOOC Move-Me per la didattica a studenti universitari», pp. 9-14.

Raspollini, K. «Apprendenti immigrati adulti debolmente alfabetizzati: strategie e prassi didattiche», pp. 24-30.

Sciuti Russi, G. «Oltre la lingua. Valorizzare le competenze trasversali del detenuto straniero», pp. 19-23.

Villarini, A. «La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti», pp. 3-8.

n. 23

Andreoletti, C. «Il docente A23: formazione e competenze», pp. 15-19.

Arcuri, A. «Intercettare esigenze, fornire strumenti, favorire l'autonomia. Criteri per la realizzazione di manuali didattici per adulti poco o per nulla alfabetizzati», pp. 26-30.

Cinganotto, L. «La formazione dei docenti in servizio presso le scuole italiane all'estero», pp. 9-14.

Diadori, P. «Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell'italiano L2», pp. 3-8.

Fragai, E.; Fratter, I.; Jafrancesco, E. «Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2», pp. 20-25.

Italiano LinguaDue, 2017

n. 1

Calabrò, L.; Mairano, P. «Insegnare la pronuncia a studenti sinofoni di italiano L2 con il Minimal Pair Finder», pp. 83-97.

Cortés Velásquez, D.; Nuzzo, E. «Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi», pp. 7-36.

Cucinotta, G. «La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Un'indagine tra i docenti italiani di lingue», pp. 154-174.

De Marco, A. «La comunicazione delle emozioni in italiano L2: una proposta di training prosodico», pp. 1-16.

Giuliano, M. «Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011)», pp. 244-256.

Lavinio, C. «Ricerca linguistica e impegno civile in Tullio De Mauro: un intreccio inestricabile», pp. I-XVII.

Mattiello, F.; Della Putta, P. «L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli», pp. 37-69.

Motta, D. «Il doppiaggio televisivo come strumento didattico per l'insegnamento dell'italiano LS.; Dall'adattamento culturale dei testi alla didattica della fraseologia», pp. 70-82.

Notarbartolo, D.; Branciforti, G. «Criteri sintattici nella classificazione delle parti del discorso. Alcuni quesiti Invalsi su parole non prototipiche o polifunzionali», pp. 223-243.

Palumbo, M. «Tra lingua, cultura e identità: Appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani all'estero», pp. 98-113.

Schenetti, D. «Motivare, giocare, apprendere. Un esperimento di game based learning totale in un corso di italiano LS», pp. 114-126.

n. 2

Cortés Velásquez, D.; Faone, S.; Nuzzo, E. «Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata», pp. 1-74.

Ferroni, R. «Prime riflessioni sull'efficacia dell'approccio conversazionale applicato all'insegnamento della competenza interazionale fra apprendenti di italiano LS», pp. 75-96.

Sordella, S.; Andorno, C. «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria», pp. 162-228.

Sardo, R. «Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto Mat.ita dell'Università di Catania», pp. 229-290.

Colombi, A.E.; Ricci, M. «Dalla mano al video. Esperienze e osservazioni di costruzione del pensiero astratto, analitico e computazionale nella formazione linguistica della scuola primaria», pp. 291-314.

Ragno, S. «ESABAC: promuovere l'italiano e il francese a scuola educando al pluriculturalismo», pp. 315-329.

Lingua e Nuova Didattica, LEND, 2017

n. 1

Masoni, L. «Picture books e uso narrativo della lingua inglese». pp. 49-59.

Patti, G. «'Ma si può dire in inglese?' La collocazione nelle lingue straniere», pp. 18-36.

Quartapelle, F. «Un curricolo orientato allo sviluppo sostenibile. Una proposta tedesca», pp. 6-17.

Ting, T. «CLIL at Upper Secondary: Strategizing Foreign Language for the Deep Reading of Complex Academic L1-text», pp. 37-48.

n. 2

Carbonara, V.; Campari, I.; Elia, A. «L’italiano in Turchia: un’indagine motivazionale», pp. 36-56.

Carrobbio, G. «Approcci didattici negli insegnamenti del Tirocinio Formativo Attivo», pp. 11-24.

Macagno, C. «Risorse in rete per l’apprendimento della lingua russa», pp. 25-35.

n. 3

Cinganotto, L.; Cuccurullo, D.; Di Sabato, B. «Lavorare ai margini. Didattica delle lingue e linguaggi specialistici nell’era CLIL», pp. 31-40.

Fraccaro, C. «L’autobiografia linguistica», pp. 53-58.

Lain, T.; Sanità, N. «La via italiana e tedesca all’inclusione dei non madrelingua», pp. 41-52.

Rasulo, M. «Authenticating Classroom Discourse in CLIL», pp. 12-30 .

n. 4: numero monografico su «La scrittura». Include:

Leone, S. «‘Arriva Meklen’. Il contesto e primi passi nella scrittura in italiano L2».

Mariani, L. «‘Posso fare copia-incolla?’ Il plagio nella scrittura ai tempi di Internet».

Nardi, A. «L’analisi dei bisogni di chi apprende a scrivere Un’indagine in tedesco come lingua straniera e oltre».

Pozzo, G. «La fatica (e il piacere) di scrivere. Un excursus nella complessità della scrittura e modi per affrontarla».

Pugliese, R.; Della Putta, P. «‘Il mio ragazzo è italiano, B1!’ Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari».

Sorrentino, D. «La scrittura argomentativa in tedesco come terza lingua straniera in ottica plurilingue. Uno studio con apprendenti di scuola superiore».

Mosaic – The Journal for Language Teachers, 2017

n. 1

Ferlisi, S. «The Language Issue of Students of Migrant Background: The Case of the Professional Institute of Hospitality of Monza», pp. 33-61.

Gumino, C. «The Relationship Between Italian, Dialect and the Language of the Migrant Children in the Primary School», pp. 62-75.

La Grassa, M. «Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2», pp. 93-113.

Mollica, A. «Recreational Linguistics: The Labyrinth Revisited», pp. 114-146. Vedovelli, M. «Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano fra immigrazione e emigrazione», pp. 3-32.

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA), 2017

n. 1

Balboni, P.E. «Biblioteca Italiana dell'Educazione Linguistica, BELI - Aggiornamento 2016».

Balboni, P.E. «Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: Un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?».

Canepari, M. «When Translation Meets Linguistics: Applying a New Model of Translation to Christine Brooke-Rose's *Such*».

Codeluppi, V. «La pubblicità dell'abbigliamento e il cambiamento sociale. Evoluzione di un linguaggio applicato».

Corino, E.; Marello, C. «Verbi impersonali anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti».

De Marco, A. «I segnali discorsivi nel parlato di emigrati italiani in Germania».

Luise, M.C.; Tardi, G. «Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università».

Serragiotto, G. «La valutazione per l'apprendimento delle lingue straniere dal punto di vista dei docenti».

Słapek, D. «Argomenti grammaticali nei manuali e nei certificati d'italiano LS».

n. 2-3

Sezione monografica a cura di Simona Messina, *Dal tweet al racconto audiovisivo. Aspetti linguistici di forme testuali convenzionali e non convenzionali*. Non contiene saggi di natura edulinguistica.

Sezione miscellanea. Contiene, di interesse edulinguistico:

Bier, A. «Invested Effort for Learning in Clil and Student Motivation: How Much are They Related? Answers from the Italian Context».

Caon, F. «Educazione linguistica, stili cognitivi e stili di apprendimento: la riflessione italiana».

Daloiso, M. «Metafore e metonimie nel discorso scientifico e divulgativo sui disturbi dell'apprendimento. Un'analisi linguistico-cognitiva».

De Santo, M.; Rasulo, M. «The Contribution of Web 2.0 Learning Environments to the Development of Social Autonomy in Language Learning».

Mezzadri, M. «La sindrome del pendolo: tra sviluppo delle competenze d'uso e studio delle forme. Un'analisi in chiave storica di tendenze millenarie nella didattica delle lingue».

Scuola e Lingue Moderne, 2017

www.anils.it

n. 1-3

Badini, M.; Ferrari, S. «La dispersione scolastica degli alunni stranieri, possibili approcci. Il caso degli studenti cinesi».

Botes, P. «L'insegnante-attore tra arte e formazione».

Chiari, S. «La formazione nella Buona scuola».

Coppola, D. «*In formazione*. Una proposta operativa in prospettiva dialogica per gli insegnanti di lingue».

Di Scala, R. «L'ELF (English as a Lingua Franca) e la didattica per competenze».

Jafrancesco, E. «L'Italiano L2 per l'integrazione degli studenti stranieri nella scuola».

Licciardi, S. «La didattizzazione del film nell'era della tecnologia e della LIM».

n. 4-6

Di Paolo, M. «La letteratura di migrazione nella didattica di italiano L2/LS».

Pederzoli L. «Gestire la videoscrittura per la didattica delle lingue in modo inclusivo».

Pergola, R. «Traduzione e ri-traduzione nella didattica delle lingue straniere: il caso del Nome della rosa».

Spaliviero, C. «I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche».

Zenobi, B. «Spunti e riflessioni per un'educazione linguistica in chiave interculturale».

n. 7-9

Baggio, C. «Accessibilità glottodidattica: un approccio montessoriano alla letto-scrittura».

Bazzarello, A. «Enjoy your snack: il lessico enogastronomico attraverso il principio della multisensorialità».

Delvechcio, G. «Stimolare la riflessione metacognitiva negli alunni con BiLS: una proposta operativa».

Farina, C. «Sviluppare competenze in lingua inglese nella scuola primaria attraverso video musicali».

Ferrari, L. «La sintesi vocale per il potenziamento della competenza fonologica e della produzione scritta».

Maugeri, G.; Youn M. «La prospettiva teorica e la valutazione nella glottodidattica umanistica».

Melero Rodríguez, C. «La didattica dell'accanimento».

Moro, E. «Wohin wollen wir gehen? Verso l'accessibilità nella classe di tedesco».

Teaching Italian Language and Culture Annual, TILCA, 2017

https://tilca.qc.cuny.edu/?page_id=26

Cherubini, N. «Content and Language Integrated Learning: State of the Art and Insights into Future Global Scenarios. an Interview with David Marsh».

Diodato, F. «Beliefs in Foreign Language Learning: Research on Japanese University Students Studying Italian».

Rivista quadriennale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

